بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبد الحميد حسن طلافحة

إشراف

أ.د.أحمد أحمد عواد

قُدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص (تربية خاصة)

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

2010م

تفويض

أنا **عبد الحميد حسن طلافحة**، أفوّض جامعة عمان العربية، بتزويد نســخة مــن أطروحتــي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم : عبد الحميد حسن طلافحة

التوقيع:

التاريخ:٦/٩/2010م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة للطالب عبد الحميد حسن طلافحه بتاريخ 2010/8/8

وموضوعها: "بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"

وأجيزت بتاريخ: ٢٢/٨/ 2010

أعضاء لجنة المناقشة

	التوقيع
الأستاذ الدكتور حارث عبود عباس	رئيساً..................
الأستاذ الدكتور أحمد أحمد عواد	عضواً ومشرفاً..................
الأستاذ الدكتور جمال سعيد الخطيب	عضواً..................
الدكتور سامي محمد ملحم	عضواً..................

شكر وتقدير

أحمد الله تعالى على ما وفقني به وأعانني لإنجاز هذا الجهد الذي أبتغي به مرضـــاة العزيز القدير، وبعد:

بعد أن منَّ الله عليّ بإتمام هذه الدراسة، لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان إلى من أعتز بكونه أستاذي الأستاذ الدكتور أحمد عواد، على ما بذله من جهد ووقت في متابعة مراحل الدراسة، وما قدمه من إرشادات قيمة ساعدت في تنفيذ هذه المراحل ممـــا تــرك طيب الأثر على هذه الدراسة، فله من الله عظيم الأجر وجزيل الثواب ومني كل الحب والتقدير والوفاء.

وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان أيضًا إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة أطروحتي هذه، والذين تجشموا عناء قراءة الأطروحة ومناقشتها وإثرائها مستفيداً من أفكـــارهم النيرة، وإسهاماتهم في إثراء هذه الأطروحة، الأستاذ الدكتور حارث عبود، والأســتاذ الــدكتور جمال الخطيب، والدكتور سامي ملحم، والأستاذ الدكتور أحمد عواد.

كما أتوجه بالشكر وعظيم التقدير إلى الدكتور وحيد حافظ، والــدكتور عـــادل ســـرايا، والدكتور فراس طلافحة، والدكتور منجد نجادات، والدكتور فارس خصاونة، والأســتاذ وائـــل العمري، والأستاذ مصطفى طلافحة، لما قدموه من مساعدة في إثراء هذا العمل ومتابعتـــه. ولا يفوتني أن أشكر كل من أسهم في تحكيم أدوات الدراسة، وكل من مد لي يد العون والمســـاعدة لإنجاز هذا العمل وإخراجه إلى حيز الوجود.

عبد الحميد حسن طلافحة

الإهـــــــــداء

إلى من أنار الطريق لهذه الأمة فأخرجها من الظلمات إلى النور ... الحبيب الهادي محمد عليه الصلاة والسلام.

إلى أحق الناس بحسن صحبتي ... تلك التي منحت كل ما ملكت من صادق الود لأبنائها، وبذلت لهم عصارة عمرها وروحها وفكرها وجسدها، تلك التي حملتني وهناً على وهنٍ فأوصاني ربي ببرها ... أمي.

إلى والدي رمز التضحية والعطاء الذي عاش ويعيش لأبنائه ليرتقي بهم مصاف النبلاء من الناس.

إلى إشراقة الأمل ورمز الصفاء, زوجتي الغالية براءة. إلى الذين هم أقرب إليَ من نفسي أولادي عبادة وشهد.

إلى أخواني وأخواتي الذين غمروني بصادق ودهم، وكامل محبتهم. إلى أصدقائي جميعاً ومن يسير على درب العلم.

أهدي هذا الجهد المتواضع مع المحبة والتقدير

عبد الحميد حسن طلافحة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

قائمة الأشكال

فهرس الملاحق

بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

إعداد

عبد الحميد حسن طلافحه

إشراف

أ.د. أحمد أحمد عواد

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض. قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: (15) طالبًا في المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و(15) طالبًا في المجموعة التجريبية درست باستخدام البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة.

وطبق على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة اختبار تحصيلي في مهارات القراءة واختبار تحصيلي في مهارات الكتابة، كما طبق على أفراد المجموعة التجريبية برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة، واستمر التطبيق لمدة تسعة أسابيع.

وقد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن النتائج التالية:

1- وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي.

2- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي.

3- عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لاختبار القراءة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة.

4- عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية لاختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة.

وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بضرورة استخدام برامج الحاسوب التعليمية متعددة الوسائط مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، والطلبة ذوي صعوبات القراءة والكتابة بشكل خاص لما لها من أهمية بالغة في تحسين الأداء لديهم.

Construction of Instructional Program Using Multimedia and Measuring its Effectiveness in Developing Reading and Writing Skills of Students With Learning Disabilities at The Primary Stage in Saudi Arabia.

Prepared by:

Abdulhameed H. Talafha

Supervised by:

Prof. Dr. Ahmed Ahmed Awad

Abstract

This study aimed to construct an instructional program using multimedia, and measuring its effectiveness in developing reading and writing skills of students with learning disabilities at the primary stage in Saudi Arabia..

The sample of the study consisted of (30) 3rd grade students with learning disabilities purposefully selected from schools of the Ministry of Education in Riyadh. The sample of the study was randomly divided into two groups, (15) students in a control group taught by the conventional method, and (15) in an experimental group taught by using the multimedia educational program.

An achievement reading skills test and an achievement writing skills test were conducted on both groups: the control and the experimental. In addition, a multimedia educational program was conducted on the experimental group. The implementation of the program la sted for 9 weeks.

The statistical analysis has produced the following results:

1-There were statistically significant differences at the level of $(\alpha = 0.05)$ between the score means of the control and experimental groups in the overall test of reading skills in favor of the experimental group due to the multimedia educational program.

2- There were statistically significant differences at the level of $(\alpha = 0.05)$ between the score means of the control and experimental groups in the overall test of writing skills in favor of experimental group due to the multimedia educational program.

3- There were no statistically significant differences at the level of $(\alpha = 0.05)$ among the score means of the experimental group in the post response and the follow-up reading test.

4- There were no statistically significant differences at the level of $(\alpha = 0.05)$ among the score means of the experimental group individuals in the post response and the follow-up writing test.

In light of these results, the researcher recommends using multimedia educational programs for students with learning disabilities in general and for students with reading and writing disabilities in particular because of their effectiveness in improving their performance in reading and writing.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمــــــة:

يعدّ الطلبة ذوو صعوبات التعلم فئة لا يمكن إهمالها في مدارسنا بل يحتاجون منا إلى مزيد من الاهتمام ومحاولة مساعدتهم بشتى الطرق والأساليب التدريسية المتنوعة، خاصةً في ضوء الاهتمام العالمي والإقليمي المتزايد بهذه الفئة. فالمدارس العامة وخاصة المدارس الابتدائية تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ الذين لا يستفيدون بشكل مناسب من البرامج التعليمية والتربوية التي تقدم لهم في الغرف الصفية؛ وربما يرجع ذلك إلى عجز أو قصور في قدراتهم التحصيلية التي تحول دون تعلمهم مما يترتب عليه مشاكل في جوانب الدراسة والتحصيل ومتابعة الدروس و تكرار الرسوب ومن ثم استبعادهم من تلك المدارس.

وتتمثل اهتمامات التربويين الحالية في البحث عن أفضل الوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية؛ لجذب اهتمام ذوي صعوبات التعلم وزيادة دافعيتهم. ويعد الكتاب المدرسي أبرز الوسائل التعليمية التقليدية انتشاراً، ولكن مهما استثمر فيه من جهد خلاق فإنه يبقى له حدود لا يمكن تجاوزها، وتلعب التقنيات التربوية والوسائط المتعددة دوراً مهماً في تحسين العملية التربوية بجميع مجالاتها الإنسانية، والاجتماعية، والاقتصادية. فباستخدام الوسائط المتعددة (Multimedia) يصبح هناك تقدم ملموس سيطرأ على العملية التعليمية نظراً لإمكانية تقديم وسائل إيضاح متنوعة تعمل على تعزيز المواقف التعليمية وخاصة لذوي صعوبات التعلم بشكل جيد وملائم (Wissick, 1996).

كما أن استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية أضحى أمراً مهماً وضرورياً لتسخير هذه التقنية من أجل تحسين مستوى الأداء للطلاب بما يتناسب وعصر المعلومات الذي نعيشه، وإذا نظرنا إلى الدول المتقدمة نجد أن واقع التعليم قد أخذ اتجاهاً حديثاً وذلك بتجنيد الإمكانات وإجراء الأبحاث لرفع مستوى التعليم عن طريق المناهج والإفادة من إمكانية التقنية الحديثة المتمثلة في الحاسوب وغيره، وربط ذلك بقواعد المعلومات المنتشرة لكي يحصل الطالب على المعلومات حتى وهو في منزله.

ومن هنا فالوسائط المتعددة تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التغلب على هذه الصعوبات التي يعانون منها؛ فاستخدام أكثر من حاسة في تقديم المحتوى التعليمي يزيد من تحصيل الطلبة, ويمنحهم حافزاً للاستمرار بصفوفهم الدراسية. إضافة إلى أن البرمجية التعليمية وسيلة لتنظيم المادة العلمية، فيتم التحكم بها عن طريق تخطيط المواقف التعليمية المناسبة (بني حمد، 2006).

وقد ازدادت أهميـــة استخـــدام الوسائط المتعددة في العقــود الماضيـــة، حيث لعبت دوراً رئيساً في تعليم جميع الطلبة العاديين والمعاقين على حد سواء، واستطاعت مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلاليتهم وتعليمهم في المدرسة، حيث إن مستخدميها من هؤلاء الطلبة يستطيعون التواصل مع الآخرين، والمشاركة في الأنشطة التعليمية والاجتماعية، وزيادة الاستقلالية في مهارات الحياة اليومية (Rhee, 1997).

ومن أكثر صعوبات التعلم شيوعا, وأبعدها أثراً في الأداء الأكاديمي للمتعلم صعوبات القراءة والكتابة, إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة في عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة, ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة؛ فأنَى للطالب أن يحصّل دروسه في أي مادة دراسية وهو عاجز عن فك رموز اللغة التي كتبت بها, أو فهم مضمونها, وكيف لطالب يعاني صعوبات في الهجاء والكتابة أن يجيب عن أسئلة الاختبارات التحريرية, أو أن يؤدي ما يطلب منه من واجبات دراسية (اللبودي, 2004).

وأمام هذا كله فقد اضحت الوسائط المتعددة وبمساعدة الحاسوب من أحدث الأساليب في تنمية المهارات القرائية والكتابية, كالتدريب الفردي المنظم على المهارات اللغوية دون كلل أو ملل نتيجة لإمكانات الجذب والتنويع, وبخاصة طريقة العرض الجذابة والوسائط المتعددة (Davidson, 2004) وهي ميزات قلما تتمتع بها أية وسيلة تعليمية أخرى كالصوت والصورة والحركة والألوان, وحرية التنقل, والتغذية الراجعة, والتفاعل وغيرها (الهرش وغزاوي وياسين, 2003). كما تؤدي إلى اتساع نمو المفردات اللغوية وتعميق معانيها لدى الطلبة, وإتاحة فرص عديدة لاكتساب خبرات جديدة وحصيلة ثقافية تفيده في دراسته وفي حياته الخاصة ويتعامل معها بفاعلية (مصطفى, 2004).

ونظراً لما يشهده النظام التربوي في المملكة العربية السعودية من دعوة إلى تطوير التعليم بمختلف جوانبه للارتقاء بالعملية التعليمية بما يتناسب ومتطلبات القرن الحادي والعشرين, وأمام تضخم المادة التعليمية وتعقدها, ظهر الحاسوب وبرمجياته متعددة الوسائط كأحد المستجدات التربوية الداعية إلى تحديث الأنظمة التربوية في ظل التقدم التكنولوجي.

وفي ضوء ذلك برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحث في مجال التدريس كمعلم صف في المرحلة الابتدائية الدنيا، وما واجهه من ضعف الناشئة في امتلاك مهارات القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية, كما أن هناك ندرة في برامج الوسائط المتعددة التي تعنى بتنمية مهارات القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم بعالمنا العربي.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية.

عناصر المشكلة:

في ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟
2. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟
3. ما فاعلية البرنامج التعليمي القائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؟

فرضيات الدراسة :

وفي ضوء أسئلة الدراسة يمكن اشتقاق الفرضيات الإحصائية الآتية:

1- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة بأبعاده الفرعية يعزى إلى البرنامج التعليمي.

2- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لمهارات الكتابة يعزى إلى البرنامج التعليمي.

3- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة بأبعاده الفرعية في التطبيقين البعدي والمتابعة يعزى إلى البرنامج التعليمي.

4- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي لمهارات الكتابة في التطبيقين البعدي والمتابعة يعزى إلى البرنامج التعليمي.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها المتمثل ببناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وأيضاً تلبية لحاجات طلبة صعوبات التعلم إلى أنماط تدريس حديثة تعتمد أسلوب التشويق كعنصر أساسي فيها, وذلك كون الطلبة في هذه المرحلة العمرية سريعي الانشغال داخل الغرفة الصفية بأبسط الأمور.

ويمكن إجمال مبررات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- انسجامها مع أهداف العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تسعى إلى تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية لدى الطلبة، وكذلك انسجامها مع الاتجاهات الحديثة التي ترمي إلى التجديد في العملية التعليمية، وفي استثمار المعرفة لخدمة الاقتصاد، والتنمية المستدامة في المجتمع، واستجابة إلى استخدام تكنولوجيا التعليم من خلال حوسبة مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

- وقد يكون لهذه الدراسة أثر في توجيه نظر القائمين على العملية التربوية في المملكة العربية السعودية إلى الإفادة من الوسائط المتعددة كاستراتيجية تستخدم في إكساب الطلبة مهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لأن هذه الوسائط أثبتت نجاحها في مناحي العمل التربوي.

- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين للشروع في إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الميدانية المماثلة، لقياس فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مهارات اللغة العربية المختلفة في حلقات تعليمية أخرى ولدى فئات أخرى من ذوي الحاجات الخاصة.

- إفادة المهتمين بطرائق تدريس القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم وتقويمهما من معلمين ومشرفين وواضعي مناهج، ورفدهم بأنواع جديدة من العمل التربوي يستند إلى المدرسة المعرفية في التعلم.

التعريفات النظرية والاجرائية:

– البرنامج التعليمي متعدد الوسائط:

يقصد بالبرنامج التعليمي متعدد الوسائط في الدراسة الحالية مجموعة من الأهداف والمحتوى والأنشطة والمهارات اللغوية الأدائية التعلمية التعليمية التي تم تصميمها لطلبة صعوبات التعلم

ضمن أدوات تقويم مناسبة، ووفق أدوات دراسية تضمنت تدريس مهارات تعليمية ملائمة، ويستند برنامج استخدام الوسائط المتعددة إلى افتراضات وأسس في تقديم المحتوى التعليمي لطلبة الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك بتوظيف مجموعة من عناصر الوسائط المتعددة كالنصوص (Text)، والصور (Image)، والصوت (Sound)، ولقطات الفيديو (Video Clip)، والحركة (Animation) التي تسمح للطالب بالتفاعل معها.

- **صعوبات التعلم:**

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من الطلبة في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، كما أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير، أو الإدراك، أو لانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة". ويستبعد من حالات صعوبات التعلم الطلبة ذوو الإعاقات العقلية والمضطربون انفعالياً، والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر، وذوو الإعاقات المتعددة؛ لأن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها (عواد، 2009).

ويعرف طلبة صعوبات التعلم إجرائياً بالدراسة الحالية على أنهم الطلبة الملتحقون بغرف المصادر بالمدارس الابتدائية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض ويعانون من صعوبات تعلم في القراءة والكتابة.

- **صعوبات القراءة:**

تعرف صعوبات القراءة: بالقصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم الطفل في منطقتي الصوتيات والطلاقة دون دخول ووصول الطفل إلى منطقة فهم المعنى (علي وحجازي، 2005) .

وفي الدراسة الحالية يعرف طلبة صعوبات القراءة إجرائيا بأنهم الطلبة الملتحقون بغرف المصادر ويعانون من صعوبات تعلم في القراءة في ضوء نتائجهم على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة.

- **القراءة الصامتة:**

عملية بصرية إدراكية يتم بها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة أو تحريك الشفاه، وتصاحبه أو تعقبه عملية فكرية تمكن القارئ من فهم النص المقروء اعتمادا على نفسه لا على غــيره (أحمد و محمد، 2000).

وتعرف القراءة الصامتة إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الثالث الابتدائي ذوو صعوبات التعلم من خلال الاجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي للقراءة الصامتة.

- **القراءة الجهرية:**

العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة صحيحة في مخارجها ، مضبوطة في حركاتها ، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها دون إبدال أو تكرار أوحذف وإضافة، و تعتمد على ثلاثة عناصر

هي: رؤية العين للكلمات المقروءة، نشاط الذهن في إدراك معاني الكلمات، والتلفظ بالصوت المعبّر عمّا تدل عليه الكلمات (شحاتة، 2000).

وتعرف القراءة الجهرية إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الثالث الابتدائي ذوو صعوبات التعلم من خلال الاجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي للقراءة الجهرية.

- **صعوبات الكتابة:**

وهي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ يكون الطفل معه غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة (Harris & Sipay, 1985).

وفي الدراسة الحالية يعرف طلبة صعوبات الكتابة إجرائيا بأنهم الطلبة الملتحقون بغرف المصادر ويعانون من صعوبات تعلم في الكتابة في ضوء نتائجهم على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة.

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة بالمحددات الآتية:

- عينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي (الذكور) التابعين لمدارس منارات الرياض الأهلية بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2010/2009، والمشخصين بأنهم يعانون من صعوبات التعلم والبالغ عددهم (30) طالباً والملتحقين بغرف المصادر.

- أدوات الدراسة وملاءمتها لأفراد العينة والمتمثلة بالاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة.
- ملاءمة وفعالية البرنامج التعليمي المستند إلى الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لطلبة صعوبات التعلم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري الذي استندت إليه الدراسة الحالية والذي يتضمن توضيح المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها، وهي: الوسائط المتعددة، وصعوبات التعلم، وصعوبات القراءة, وصعوبات الكتابة. والدراسات ذات الصلة التي تناولت استخدام الوسائط المتعددة مع ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص وفيما يأتي عرض لذلك:

أولاً: الإطار النظري

مقدمة:

إن التقدم الهائل والمستمر في العلوم المختلفة، والتطور السريع في كثرة المعلومات، وتجددها باستمرار في فترات زمنية صغيرة؛ يجعل من الصعب على الفرد أن يستوعب كل هذه المعلومات في ذاكرته البشرية. كما تزامن مع تلك التطورات المعرفية تطورات تكنولوجية هائلة لها دور فعال في نقل المعلومات المختلفة إلى الأفراد. وتلقي تلك التطورات سواء التكنولوجية، أو المعرفية بمزيد من التحديات على عاتق المؤسسات التربوية؛ لإعداد الأفراد بما يتناسب مع هذه المتطلبات المعاصرة.

وفى ظل التجديد التربوي ظهر ارتباط وثيق بين المنهج، والتكنولوجيا، وتمثل ذلك في استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا الحديثة لإبراز وتوضيح المادة التعليمية (عبيد ومجدي،

1999) ، حيث تعدّ تكنولوجيا التعليم أحد أهم الدعامات التي يمكن للتعليم أن يعتمد عليها في تطوير عملياته، ومخرجاته الكمية، والنوعية وتحديثها؛ وذلك لارتباطها بمفهوم جودة التعليم. ويرى (منصور,2001) إن إدخال تكنولوجيا التعليم، والأساليب الحديثة في منظومة التعليم، صار أمراً أساسياً بحيث ترفع من جودة التعليم وتُيسر وصوله إلى جميع المتعلمين.

ويلعب التقدم التكنولوجي دورا كبيرا في إمداد المعلم بأدوات وأجهزة تساعد على سهولة توصيل المعلومات إلى الطلبة، ويعد أسلوب الوسائط المتعددة واحدا من صور تكنولوجيا التعليم الحديثة حيث يعتبر منظومة تعليمية تتفاعل تفاعلاً وظيفياً من خلال الجزء التعليمي لتحقيق أهداف محددة، وتقوم الوسائط المتعددة على تنظيم متتابع محكم يسمح لكل متعلم أن يسير في الجزء التعليمي وفق خصائصه المميزة وأن يكون نشيطاً وإيجابياً طوال فترة مروره به. ويعد أسلوب الوسائط المتعددة من الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم حيث يقدم خدمة هامة إذا ما استخدم بعناية أثناء ذلك. إن الوسائط المتعددة من العوامل التي تؤثر بإيجابية في المتعلم، وان استخدام المعلم لها بصورة متنوعة يسهم في تحقيق نوعية أفضل من التعلم، وإن التعلم يعتمد على مدى ملاءمة الوسائط المتعددة المتاحة ومدى التكامل بين الطريقة والوسيط التعليمي والمعلم الجيد (زغلول ومحروس, 2002).

ويبحث التربويون باستمرار عن أفضل الوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلمين وزيادة حافزيتهم. ويعد الكتاب من أبرز الوسائل التعليمية التقليدية انتشارا ولكن مهما استثمر فيه من جهد خلاق فإنه يبقى له حدود لا يمكن تجاوزها. أما الحاسوب فيؤمن الرسم التصويري, والتقييم الفوري, والمحاكاة, بالإضافة إلى قدرته على تخزين المعلومات واسترجاعها, والقدرة على التفاعل الإيجابي مع المتعلمين, من خلال استخدام الوسائط المتعددة Multimedia

في العملية التعليمية التعلمية. إن استخدام الوسائط المتعددة مثل الصور المتحركة, والأفلام القصيرة التوضيحية للمادة العلمية, والصوت المرافق للمادة الالكترونية يحسن من عملية التعلم. إذ إنها تساعد في زيادة دافعية التعلم لدى المتعلمين (سعد الدين، 2004).

الوسائط المتعددة

ظهر مفهوم برامج الوسائط المتعددة (Multimedia) منذ فترة طويلة وكان يعني منظومة تعليمية تتكون من مجموعة من الوسائط التي تتكامل مع بعضها, وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً في برنامج تعليمي لتحقيق أهدافه, وتقوم هذه الوسائط على تنظيم متتابع محكم يسمح لكل تلميذ بالتفاعل بايجابية خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج التعليمي والذي تمتزج فيه الرسومات والأصوات والحركة معاً (فهمي, 2007).

ويشير مفهوم الوسائط المتعددة بصفة عامة إلى تكامل وترابط مجموعة من العناصر المؤتلفة في شكل من أشكال التفاعل المنظم, والاعتماد المتبادل بحيث يؤثر كل منها في الآخر, وتعمل جميعاً لتحقيق مجموعة من الأهداف.

وتعرف الوسائط المتعددة بأنها برامج كمبيوترية تمزج بين النصوص المكتوبة والمنطوقة والصور الثابتة والمتحركة والصوت والرسوم الخطية بهدف عرض المحتوى التعليمي التعلمي ليتفاعل معها المتعلم لإحداث التعلم المنشود(سرايا, 2009).

وقد عرفها البعض بأنها تكامل الصورة والصوت والرسوم المتحركة والنصوص من خلال برنامج كمبيوتر واحد. كما يعرفها البعض بأنها تكنولوجيا عرض وتخزين واسترجاع وبث المعلومات المعالجة آلياً, والتي يعبر عنها في صورة وسائط متعددة تجمع النص والصوت

والصورة والشكل الثابت والمتحرك والتي تستخدم قدرات الحاسبات الآلية التفاعلية. كما يعرفها البعض الآخر بأنها قواعد معلومات تسمح للطالب بالتفاعل معها في العديد من الأشكال بما تتضمنه من الصور والرسوم وبرامج الفيديو , والصوت والحركة حيث تصمم هذه البرامج باستخدام وصلات مترابطة من المعلومات, والتي تسمح للطالب بالتعامل مع المعلومات بشكل تفاعلي وفقاً لاحتياجاته وميوله, وتعطي هذه البرامج حرية اختيار المعلومات بما يناسب قدرات الطالب وطبيعة عملية تعلمه (فهمي, 2007؛ وكنساره وعطار, 2009).

هذا وقد عرفها بفافر بيرجر (Pfafferberger) والمشار إليه في صومان (2006) بأنها طريقة لتقديم المعلومات، أو تمثيلها، تعتمد أساساً على تقنيات الحواسيب، وذلك عبر استخدام أكثر من وسيط واحد من وسائط الاتصال، والتركيز على الطابع التفاعلي لها.

كما يمكن تعريف الوسائط المتعددة علي أنها استخدام الكمبيوتر في عروض و دمج النصوص، والرسومات، والصوت،والصورة بروابط وأدوات تسمح للمستخدم بالاستقصاء، والتفاعل، والابتكار والاتصال (زيتون, 2004).

ويرى خميس (2003) بأن الوسائط المتعددة المتفاعلة منظومة تعليمية كاملة وكلية تشتمل على عدة مكونات: نصوص مكتوبة, وصوت, وصور ورسوم ثابتة, ومتحركة, متكاملة مع بعضها بعضا, وتعمل بطريقة منظمة ومتفاعلة كوحدة وظيفية واحدة تمكن المتعلم من التحكم فيها والتفاعل معها من خلال جهاز الكمبيوتر أو أي وسيلة إلكترونية أخرى؛ لتحقيق أهداف واحدة مشتركة.

ويعرفها علي وحجازي (2005) بأنها نسيج من النص والرسوم الثابتة والمتحركة والصور والصوت، وينظم هذا النسيج وفق تعليمات إحدى أدوات البرمجة.

كما يعرفها هوجز (Hoges) والمشار إليه في (عزمي، 2001) بأنها تكوين من الصور والصوت والنصوص والرسوم تتضافر كلها لتعطي القدرات الفعالة للوسائط المتعددة .

ويضيف فرير وهيرتشبول (Frear & Hirschbuhl) المشار إليهما في (زيتون, 2004) بأنها استخدام تقنيات الحاسوب مضافاً إليها النص والأشكال والحركة والصوت والفيديو، وليس بالضرورة جميعها.

أما الفار (2000أ) فيرى أنها عبارة عن برامج تتضمن الصورة الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو والألوان المختلفة وأشكال النصوص والمؤثرات الصوتية وتنوع المثيرات والألعاب التعليمية والمحاكاة وتنويع الأمثلة والتدريبات.

في ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف برامج الوسائط المتعددة في الدراسة الحالية بأنها برامج الكمبيوتر التي تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال بالمتعلم متضمنة النصوص المكتوبة والمقروءة والمصورة وعناصر الصوت والموسيقى والصور والرسوم– الثابتة منها والمتحركة– ليتعامل معها المتعلم بشكل تفاعلي. أو يمكن القول بأنها مجموعة من العناصر المتفاعلة التي تدار بالكمبيوتر والتي تتكامل مع بعضها بعضا لعرض وتقديم المحتوى التعليمي على شكل نصوص مكتوبة مسموعة, وصوت ومؤثرات موسيقية, ورسوم خطية ومتحركة داخل المواقف التعليمية المفردة أو الجماعية لإحداث التعلم الفعَال.

عناصر الوسائط المتعددة:

تعد العناصر الآتية أبرز عناصر الوسائط المتعددة كما صنفها (سرايا, 2009؛ وكنساره وعطار, 2009).

أولاً :النصوص المكتوبة

عبارة عن عدة جمل أو فقرات أو عناوين أساسية وفرعية تظهر على الشاشات لتعريف المتعلم بالبرنامج التعليمي, وأهدافه, ومحتواه, وتقويمه, وإرشاداته.

ثانياً :الكلمات المسموعة/المنطوقة

وقد تكون نصاً منطوقاً من خلال سماعات, أو كلمات توجيهية إرشادية, أو تعليق على رسم, أو صورة معروضة على شاشة البرنامج.

ثالثاً :الموسيقى والمؤثرات الصوتية

وهي أصوات تصاحب ظهور المحتوى التعليمي من المثيرات البصرية التي تظهر على الشاشة أو اللفظية، وقد تكون في صورة مؤثرات صوتية خاصة مثل :أصوات الرياح والأمطار والحيوانات والآلات.

رابعاً :الرسومات الخطية

وهي تكوينات خطية ثابتة قد تكون على هيئة رسوم بيانية (بالخطوط–بالأعمدة–بالدوائر–بالصور) أو رسوم توضيحية, أو مصورات, أو ملصقات, أو رسوم كاريكاتيرية, أو خرائط, أو رموز, أو منظمات جرافيكية.

خامساً :الصور الثابتة

وهي لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لأية فترة زمنية، وقد تؤخذ في أثناء الإنتاج من الكتب والمراجع والمجلات وموجودات هذا الكون بكاميرات التصوير الفوتوغرافي المخصصة لالتقاط الصور الثابتة أو عن طريق الماسح الضوئي (Scanner) عند نقلها إلى الحاسوب ويمكن أن تكون ملونة.

سادساً الصور المتحركة (لقطات الفيديو)

وهي لقطات متحركة يتم تسجيلها بكاميرا رقمية ودمجها بالبرنامج التعليمي في أما كنها المناسبة بشكل مترابط ومتكامل.

سابعاً : الرسوم المتحركة

وهي رسوم يمكن إنتاجها بالكمبيوتر ويكون ذلك من خلال تصميم شكل ما في صورته الأولية, ثم عمل التعديلات اللازمة, ثم تلوينه, وإعطاؤه صفة الحركة.

ثامناً : الواقع الافتراضي

ويمثل ذلك بإظهار الأشياء الثابتة والمتحركة وكأنها في عالمها الحقيقي من حيث التجسيد والحركة والإحساس بها (الفار, 2000أ).

المميزات العامة لتوظيف برامج الوسائط المتعددة في التعليم:

إن استخدام برامج الوسائط المتعددة وتوظيفها في مجال التعليم ساعد على الآتي كما أشار إلى ذلك كل من (التوردي، 2000؛ الفار, 2000ب؛ سلامة, 2004؛ عمورة و القمحة، 1999؛ كنساره وعطار, 2009؛ Cotton, 1997):

1- تحقيق إنجاز / تحصيل أكاديمي مرتفع.

2- تعدّ أداة مناسبة لجميع فئات الطلاب سواء أكانوا من العاديين أ م المتفوقين أ م المعاقين أم بطيئي التعلم أم ذوي الصعوبات كل حسب قدرته وطاقته الاستيعابية.

3- اختصار الوقت والجهد في التدريس بتوفير زمن التعلم مابين 30% – 40%.

4- استثارة الدافعية والنشاط العقلي والحافز نحو التعلم وحب الاستطلاع والمتعة والتشويق وذلك للطلبة في الصفوف الدراسية.

5- تسهل عملية التعلم والتعليم وتحقق التعلم النوعي النشط والفعال.

6- تنمي الاتجاهات الايجابية للطلبة نحو المادة الدراسية.

7- تعرض المادة التعليمية مدعمة بالصور والأصوات والأفلام بالإضافة إلى النصوص المكتوبة وتأثيرات الحركة.

8- بقاء أثر التعلم وانتقاله نظراً لأنها تثري عملية التعلم بعناصر متعددة ومتباينة.

9- تنمي مهارات حل المشكلات والتعلم بالاكتشاف ومهارات التفكير الإبداعي.

10- إمكانية مراجعة الدروس في أي وقت.

11- تساعد على تحقيق التعلم الذاتي, حيث يعتمد المتعلم على نفسه في التعامل مع البرامج بدلا من الاعتماد الكلي على المعلم.

12- حصول المتعلم علي التغذية الراجعة الفورية مما يزيد من التعزيز الذاتي لديه.

ويضيف إلين وجوديث ومارشيا (Eleen & Judith & Marcia 1993) أن الوسائط المتعددة تساعد الطلبة على ربط أجزاء المعرفة العلمية، حيث إنها توفر قدراً من التكامل، وتجمع العديد من المعارف في وحدة واحدة متكاملة.

ويرى قمبر (1997) أن اعتماد تكنولوجيا إلكترونية متطورة كالوسائط المتعددة، يمكن أن يحول الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن اللفظ إلى النشاط، ومن ملء الذاكرة إلى شحذ الذهن، ومن الإملاء إلى البحث، ومن الكتاب المطبوع إلى الكتاب الإلكتروني.

ويستفيد جميع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من الحاسوب وبرامجه متعددة الوسائط، وهذا لا يقتصر فقط على الذين يعانون من الإعاقات وإنما تشمل هذه الفائدة الأطفال المتفوقين والموهوبين. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات للدور الفعال الذي يلعبه الحاسوب في تلبية الحاجات التي تتطلبها هذه الفئة من الطلبة. حيث أشار سكولي (Sculley, 1988) إلى أن الطلاب المعتادين على مشاهدة التلفاز وسماع الموسيقى والمؤثرات الصوتية واستخدام ألعاب كمبيوتر، يرون أن الوسائط المتعددة أداة تجذب للتعلم بدلاً من الكتاب, كما أشارت دراسة رافاجليا (Ravagile,1995) إلى أن التعلم باستخدام السبورة و الوسائط المتعددة يمكن الطلاب الموهوبين من استيعاب مقرري العلوم والرياضيات بدرجة عالية مكنتهم من دراسة مقرر المرحلة الجامعية دون حاجة إلى دراسة هذين المقررين في السنة النهائية بالمرحلة الثانوية.

فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة:

من الإمكانات التي أتاحها الحاسوب وما يزال، إنتاج برمجيات تعليمية متعددة الوسائط (Multimedia software) تتضمن النصوص (Text) ولقطات الفيديو (Video clip) والأصوات (Audio) بالإضافة إلى إمكانية توفير بيئة تعليمية تفاعلية (Interactivity) تسمح للطالب بالانتقاء والتجريب للأفكار دون خوف أو خجل، مع إعطاء التغذية الراجعة للاستجابات، ثم تقديم التعزيز المناسب مباشرة (صالح, 2005).

ومن شأن هذه البرمجيات أن توفر ما ينشده الطالب من المتعة والفائدة، إذ تعرض المادة الدراسية على شكل برمجيات تتضمن نصوصاً معينة، ورسوماً ثابتة ومتحركة، ملونة وغير ملونة، وقد يرافق ذلك صوت: كالموسيقى أو قراءة النص، وهي بذلك تختصر الوقت والجهد لدى المتعلمين، وتسهم في تنمية التفكير لديهم، فالمتعلم يتحكم في سير عملية تعلمه، ويمتلك فرصة أكبر لتثبيت معلوماته؛ إذ يستقبلها بأكثر من حاسة، لكثرة الوسائط المستخدمة في توصيلها، زيادة على إمكانية العودة إلى القاعدة أكثر من مرة مما يساعد على تثبيتها في ذهنه (صالح, 2001).

ولقد بينت نتائج الدراسات السابقة أن الإنسان يستطيع أن يتذكر (20%) مما يسمعه، ويتذكر (40%) مما يسمعه ويراه، أما إن سمع ورأى وعمل فان هذه النسبة ترتفع إلى حوالي (70%) بينما تزداد هذه النسبة في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلمه من خلال هذه الطرق (Traci, 2001). ولأجل تحسين فعالية العملية التعليمية طور الإنسان العديد من الأدوات المختلفة المستخدمة في إيصال المعلومات للمتعلمين على مر العصور، وأهم تلك الأدوات هي الأدوات المستخدمة في تقنيات عرض الصوت والصورة والنص والأفلام والتي تعرف بالوسائط المتعددة .

ونظراً لذلك فقد قام المختصون في التربية الخاصة بالبحث عن أفضل الطرق والوسائل التي تساعد في تطوير الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومما لا شك فيه فإن ظهور الحاسوب وبرامجه متعددة الوسائط قد خدم فئات التربية الخاصة، وبخاصة فئة صعوبات التعلم (روفائيل ومحمد, 2001).

ويعتبر الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الأكثر حاجة إلى مثل هذه البرامج التعليمية متعددة الوسائط باختلاف طبيعة الحاجات التي يعانون منها – الفئة التي ينتمون إليها– نظراً لما تتيحه الوسائط المتعددة من فرص كبيرة في مخاطبة وتوظيف أكثر من حاسة من حواس الطالب أثناء تفاعله مع عناصرها المتعددة, ومن المعروف أن توظيف أكثر من حاسة في التعلم يحقق فائدة أكبر ويختصر الوقت والجهد ويبقى أثراً أكبر للتعلم كما يستمتع به الطلبة ويشوقهم أكثر للمادة التعليمية بمعنى أنه يحقق تعلمَاً فاعلاً يحقق الأهداف ويستمتع به الطلبة, وهي بذلك أي الوسائط المتعددة توفر بدائل تربوية وتعليمية تسد الفقد الحاصل والعجز الموجود لدى ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف نوع إعاقتهم سمعية أم بصرية أم صعوبات تعلم .

وقد حقق الحاسوب ببرامجه متعددة الوسائط نجاحاً كبيراً في مجال التدريس مع جميع فئات الطلبة، حيث ساعدهم على تعلم مفاهيم جديدة بالإضافة إلى إكسابهم مهارات أسهمت في رفع تحصيلهم الأكاديمي، إضافة إلى تنمية تفكيرهم المنطقي وتكوين ميول واتجاهات ايجابية نحو بعض المواد الدراسية، كما انه يحقق أهداف التعليم الفردي (Chery, 2002).

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى الإمكانات التي جعلت من الحاسوب ببرامجه متعددة الوسائط أداة تنافس العديد من الوسائل التعليمية الأخرى، والعديد من الاستراتيجيات التعليمية، لما له من منهجية تتجاوز الفروق الفردية وتركز على نشاط المتعلم شريطة توفير البرمجيات المناسبة

وتدريب المعلمين على استخدامها بطريقة جيدة, ومن الاتجاهات الحديثة لاستخدامات الحاسوب في مجال التعليم استخدامه كوسيط في إنتاج المواد التعليمية كالشفافيات، والصور والرسوم، والأشكال التخطيطية، والوسائط المتعددة بشكل عام، وإنتاج برمجيات تعليمية ذات قيمة وكفاءة مرتفعة لتحقيق أهداف المقررات الدراسية لسنوات تعليمية مختلفة (منصور ومسعود, 1998).

وقد قام ثورمان المشار إليه في حماد (1994) بدراسة مسحية هدفت إلى معرفة مدى انتشار الحاسوب في مدارس التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وجد أن (37%) من المدارس تستخدم الحاسوب منذ سنه أو سنتين وتستخدمه في التمارين والتدريبات الرياضية والنمذجة، وعبر (70 %) من مدرسي التربية الخاصة أن الحاسوب يعد محفزاً عالياً للطلاب، فيما أوضح (40 %) من المدرسين أن الحاسوب يرفع من مفهوم الذات لدى الطلبة وبالأخص المعاقين عقليا. كما أظهر (69 %) من المدرسين الذين يستخدمون الحاسوب و(61%) من الذين لا يستخدمونه اتجاهات ايجابية نحو استخدامه في التدريس ونحو معرفة المزيد عنه.

فعالية استخدام الوسائط المتعددة في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر الحاسوب من أحدث الوسائل التكنولوجية التي تعمل على إدخال المعلومات وتخزينها واسترجاعها وقت الحاجة. وقد تم توظيف الحاسوب في مجال التعليم وخاصة في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم، حيث يوفر الحاسوب لذوي صعوبات التعلم فرصة كبيرة لتخطي المشكلات التي تواجههم؛ فبإمكانه إدخال المعلومات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات اللازمة، كما يوفر للمتعلم فرصة معرفة نتائج العمليات التي يقوم بها وخاصة في بعض البرامج التعليمية التفاعلية متعددة الوسائط.

ويلعب التعزيز الفوري دوراً أساسياً في فاعلية عمليات التعلم المبرمج الذي يوفره الحاسوب بشكل كبير، كما أن برامج الحاسوب تراعي الفروق بين الطلبة، إذ يسمح البرنامج بالتقدم وفقاً لسرعة إتقان المهارة، ومن ثم يؤدي ذلك إلى التعلم الذاتي كلٌ حسب مستواه وقدرته، وتسمح برامج الحاسوب كذلك بتكرار التمرين والأمثلة مع تقديم تغذية راجعة وفورية، كما تحقق هذه البرامج بصفة عامة إثارة الدافعية لدى الطلبة، وتوفر الفردية في التعلم، وتجنب الطالب مشاعر الإخفاق والإحباط والتي يمكن أن يتعرض لها إذا فشل في بعض المهام أمام زملائه.

ومن أهداف استخدام الحاسوب ببرامجة التعليمية متعددة الوسائط في تعليم ذوي صعوبات التعلم كما أشار إليها شيري (Chery, 2002) ما يأتي:

1- يساعد على تحسين الإنتاجية التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

2- يوفر (من 20 % - 40 %) من وقت المتعلم.

3- يعمل على مساعدة الطلبة على التقدم في أدائهم حسب قدراتهم الفردية.

4- يوفر مواد إثرائية متعددة (صوت، صورة، حركة) تنمي الدافعية لديهم.

5- يوفر تغذيه راجعة مناسبة ومباشرة للمتعلم أثناء أدائه.

وقد أشارت نتائج دراسات جربر وكريستنسن (Gerber & Christensen, 1990) و شيري (Chery, 2002) إلى أهمية استخدام الحاسوب لمساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإن التعليم بمساعدة الحاسوب يعمل على زيادة التحصيل بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت كثير من الدراسات أن التعليم بمساعدة الحاسوب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعمل على زيادة كفاءتهم وتكوين نظرة إيجابية لديهم للمحتوى الأكاديمي، وهذا بدوره يعمل على زيادة تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن التعليم بمساعدة الحاسوب يمكن أن يكون

وسيلة فعالة بتوفير التمرين والممارسة التي يحتاجها الطلبة في إتقان المهارات الأساسية، وتؤدي برامج الحاسوب التي تستخدم اللعب أو التمرين أو التدريب إلى زيادة تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد أوصى الكثير من الباحثين في مجال صعوبات التعلم مثل اوكولو (Okolo ,1992)، والظفيري (2000)، والمسكري (2006)، ولين ودوقلاس وكارول وساره وآندريه وباميلا (Lynn & Douglas & Carol & Sarah & Andrea & Pamela, 2006)، وشيري (Chery, 2002) إلى ضرورة استخدام الحاسوب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يرجع السبب في هذا الاهتمام وتوصيات استخدام برامج الحاسوب في البرامج العلاجية إلى فوائد كثيرة ومنها:

1- توفر بيئة مناسبة للتعلم الفردي ويحمل الطلبة المسؤولية عن تعلمهم.

2- توفر لهم خطة تعليمية فردية حقيقية.

3- تساعد الطلبة في اتخاذ القرارات المناسبة.

4- تسهم في تحفيز الطلبة المتعلمين من خلال تقديم التغذية المرتدة الفورية.

5- تقوم بنمذجة المثيرات التعليمية والاستجابات المطلوبة ومنها النمذجه اللغوية والرياضية.

6- تسهم في ضبط الطلبة، وتمنحهم الشعور باحترام الذات، وذلك من خلال تقديم مواقف تعليمية تتطلب من المتعلم اتخاذ قرار أو إصدار حكم.

7- تقدم للطلبة خبرات تعليمية تتطلب استخدام أكثر من حاسة في الوقت ذاته.

وباعتبار أن ميدان صعوبات التعلم من ميادين التربية الخاصة التي تحظى بمزيد من الرعاية والاهتمام فإن جميع الباحثين والمهتمين بصعوبات التعلم يحاولون إيجاد مجموعة من الحلول، ووضع برامج علاجيه تساعد الطلبة الذين يعانون من صعوبة ما في التعلم على تخطي هذه الصعوبة، ويعد استخدام الحاسوب في تكنولوجيا التعليم من الأمور التي تشغل جميع العاملين والمهتمين في الحركة التعليمية.

ويشير شيري (Chery, 2002) إلى أن استخدام الحاسوب يعمل على تعدد الخيارات التعليمية بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، ويعمل أيضاً على إكساب الطلبة مهارات التطبيق الأساسية من خلال برمجيات الوسائط المتعددة التي تستخدم الصوت والصورة والحركة التي تعمل على تحسين عملية التعلم.

صعوبات التعلم (المفهوم، الشيوع، التصنيف)**:**

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، توجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات معينة ولغات متباينة. ومما أكد دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على طلبة لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية. وقد أكدت تقارير هذه البحوث التي أجريت على هؤلاء الطلبة أنه ليست لديهم مشكلات في الذكاء ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو في الكتابة أو في النطق. كما يوجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية (الشرقاوي, 2002) ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعدّ أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد الطلبة الذين يتلقون هذه

الخدمات، يشير مكتب التربية الأمريكي أن حوالي (1.1%) من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوى صعوبات التعلم (Mercer, 1997) .

مفهوم صعوبات التعلم:

إن المطلع على ما كتب في مجال صعوبات التعلم يلمس وجود قدر كبير من الغموض في تناوله, وهو ما يرجعه بعض المتخصصين إلى تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى (درويش, 2000), فضلاً عن تأثره بالمجالات التي يُبحث من خلالها, فضلاً عن الاختلافات التي قد تنشأ عن اختلاف طبيعة المجال الدراسي الذي تظهر فيه الصعوبة. وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلم نتيجة البحث والممارسة.

ففي مطلع الستينات من القرن الماضي ظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد كيرك (Kirk's) الذي اقترح صيغة لتعريف صعوبات التعلم؛ ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي وبطء التعلم والصعوبات التعليمية التي قد يعانى منها بعض الطلبة نتيجة لعوامل داخلية أو إنمائية رغم تمتعه بالذكاء العادي تقريبا ولكنه لا يمكنه التحصيل بالمستوى الذي يتفق مع قدراته العقلية حيث يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى: تأخر أو اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، أو اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي، أو مشكلات سلوكية, ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (عبدالله، 2006؛ والقريوتي والصمادي والسرطاوي، 1995).

تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لمصطلح صعوبات التعلم عام (1977) وهو: أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في وحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة, وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع, أو التفكير أو التكلم, أو الكتابة, أو التهجئة, أو الحساب, وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي, والخلل الدماغي,؟ والخلل الدماغي البسيط, وعسر القراءة (Dyslexia), والحبسة الكلامية النمائية (Aphasia), وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي(البطاينة, والرشدان, والسبايلة, والخطاطبة, 2007؛ وبطرس, 2009).

وفي عام (1981) وفي ضوء الانتقادات التي وجهت إلى التعريفات السائدة لصعوبات التعلم، قامت اللجنة الوطنية المشتركة (National Joint Council for Learning Disability) (NJCLD) بوضع تعريف ينص على أن: صعوبات التعلم مصطلح شامل، يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب، واستخدام مهارات الاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ يفترض أن تكون عائده إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الظروف إلى صعوبة تعليمية بحد ذاتها (Lerner, 2003).

وفي عام (1992) قدم عواد تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن: صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من الطلبة في الفصل الدراسي العادي، يظهرون تدنياً في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، ومع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا إنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالإدراك أو الانتباه أو الذاكرة أو الفهم أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو النطق أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة (فضة وسيد وسليمان , 2007).

وتشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى عدد من التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم والتي تركز على بعدين مختلفين هما:

أ – التعريف الطبي: يهتم هذا التعريف بالأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم المتمثلة في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

ب– التعريف التربوي: يركز هذا التعريف على ما يأتي:

- مظاهر العجز الأكاديمي، المتمثلة في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود إلى أسباب عقلية أو حسية.

- التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد .

إن الكثير من الباحثين يؤكدون على أهمية كل من صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية في تعريف صعوبات التعلم باعتبارهما متلازمين على الرغم من ظهور صعوبات التعلم النمائية في وقت مبكر واعتبارها سبباً رئيساً في صعوبات التعلم الأكاديمية, وإن أكثر التعريفات قبولاً بين الأوساط هي تلك التعريفات التي تجمع بين المنحيين.

شيوع صعوبات التعلم:

تختلف التقديرات حول أعداد ونسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم اختلافاً كبيراً جداً؛ وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة, وعدم توافر اختبارات متفق عليها للتشخيص من جهة ثانية, ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة لا تصل إلى (1%), يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى (20%) إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي (2–3%) (بطرس, 2009).

وتنتشر صعوبات التعلم في أي مجتمع داخل المدارس بنسبة تتراوح بين(10%–12%)، ولكن نتيجة لعدم وجود محكات تشخيصية دقيقة يصبح من الصعب الفصل بين حالات صعوبات التعلم وحالات التأخر الدراسي الناتج عن الحرمان الثقافي والاجتماعي، لا يمكن الأخذ بهذه النسب السابقة في المجتمعات العربية حيث لا توجد بها الإحصاءات الدقيقة التي يمكن من خلالها التأكد من نسبة الانتشار ولكن في بعض المجتمعات المتقدمة مثل الولايات المتحدة بلغت نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم حوالي % 2.3 عام 1978، ثم أصبحت % 3.01 عام 1980، ثم أصبحت% 3.82 عام 1983، ويتضح من النسب السابقة إن هناك زيادة في العدد. وقد يرجع ذلك إلى تطور المحكات والمقاييس التشخيصية (عبد المعطى، 2001).

وقد أشار عواد (2009) من خلال مراجعته لنتائج العديد من الدراسات التي أجريت في البيئة العربية إلى ارتفاع نسبة من يحتمل أنهم يعانون من صعوبات تعلم في البيئة العربية، وربما تفوق نسبتهم النسب العالمية؛ حيث تراوحت النسبة ما بين (13 – 46%).

ويشير بنيديكتيس وآخرون (Benedictis, et al.) المشار إليه في عواد والإمام (2007) إلى أنه تقريباً يعاني واحد من بين كل سبعة أشخاص في الولايات المتحدة الأمريكية من صعوبة تعلم، والتي من الممكن أن يكون سببها خللاً في تركيبة أو وظيفة الدماغ، أو السموم في الرحم أو أسباب أخرى.

تصنيف صعوبات التعلم

إن تصنيف صعوبات التعلم يرتبط بمفهومها, وبما أنه لا توجد وجهة نظر واحدة متفق عليها لمفهوم صعوبات التعلم, فان هذا ينسحب أيضاً على تصنيف صعوبات التعلم لعدة أسباب كما ذكرها (الظاهر, 2004) وهي:

1- إن صعوبات التعلم ليست ذات مظهر واحد وإنما عدة مظاهر, وليس بالضرورة أن تتواجد هذه المظاهر في فرد بذاته.

2- إن درجاتها مختلفة فالمظاهر التي ذكرت في مجال صعوبات التعلم ليست بدرجة واحدة وبالتالي ستتأثر الصعوبة بدرجة مظاهره.

3- إن أسبابها متعددة, حيث إن قسماً أكد على الأسباب البيئية وآخرين أكدوا على الجوانب الوراثية.

4- إن المختصين الذين اهتموا بصعوبات التعلم لا ينتمون إلى تخصص واحد بل إلى تخصصات مختلفة.

إن التصنيف التقليدي لصعوبات التعلم والذي يعد من أكثر التصنيفات قبولاً ودقة وشمولية و تذكره كثير من الكتب هو ذلك التصنيف الذي قدمه كل من كيرك وكالفنت (1988) صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية, والأولى هي الأسباب الأولية أو الأساسية التي تؤثر

في الجوانب الأكاديمية كما تتأثر درجتها بمسبباتها وعلى أية حال لابد لنا أن نلقي الضوء على هذين التصنيفين:

1-صعوبات التعلم النمائية

تعرف بأنها الصعوبات التي تتعلق باضطراب في نمو الوظائف العقلية الضرورية للطالب من أجل عملية التعلم. وهى احد أهم العوامل التي تكون مسئولة عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطالب، رغم ما يتمتع به من مستوى عادى للذكاء كالمهارات التي يحتاجها بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطالب كتابة اسمه لا بد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي والذاكرة واللغة. وتنقسم هذه الصعوبات إلى صعوبات أولية مثل: الانتباه, والذاكرة, والإدراك. وصعوبات ثانوية مثل: صعوبات في التفكير واللغة الشفهية (الزراد, 2001؛ سليمان, 2008؛ والقبالي, 2003).

2-صعوبات التعلم الأكاديمية

وتعرف بأنها المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل طلبة المدارس. حيث يكون مستوى التحصيل الدراسي للطالب لا يتمشى مع مستوى قدراته العقلية, وتتمثل هذه الصعوبات في " الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب, وكذلك مختلف المواد الأكاديمية بشكل عام ومادة العلوم بشكل خاص. حيث يجد الطلبة صعوبة في استخدام الاستراتيجيات اللازمة لفهم محتوى المواد الدراسية وتذكر معلوماتها مثل استراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتحديد المعلومات الهامة (بهجات, 2004؛ وصادق,2007).

ويشير عواد (2009) إلى أن العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية هي علاقة سبب ونتيجة؛ حيث تمثل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي. كما يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية.

صعوبات القراءة (النظرية، التشخيص، العلاج):

تعدّ القراءة من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه فالقراءة تزيد من معلومات الفرد وتكشف الحقائق التي كانت مجهولة لديه, وهي أداة الاتصال بين الفرد والعالم المحيط به, وهي مفتاح المعرفة لملاحقة الأفكار والمعلومات المتجددة, ولعل الإقبال على القراءة من المعايير المهمة التي يُستند إليها لقياس رقي المجتمعات وتقدمها.

فالقراءة عملية تفاعل بين القارئ والنص, فيضيف, ويحذف, ويفسر, ويعلق, ويحلل وينقد مما يجعله حاكماً للنص لا محكوماً به, مسيطراً عليه لا خاضعاً له. وهذا بدوره يحول القراءة في نشاط استقبالي إلى عملية تفاعل ايجابية ممتعة (موسى, 2001).

كما أن القراءة هي المهارة الأساسية التي تتمحور حولها العملية التعلمية في السنوات الأولى في المدرسة. ومن الجدير بالذكر أن النجاح أو الفشل في اكتساب مهارات القراءة يحدد إلى حد كبير مستقبل الطالب من الناحية العلمية. و غالباً ما يتزامن مع صعوبة القراءة صعوبات تعليمية أخرى كصعوبات في الكتابة والتعبير الكتابي ونقص الثروة اللغوية ومن ثم ضعف في القدرة على التعبير اللغوي الشفوي والكتابي وصعوبة في اكتساب المهارات الرياضية " الحساب "(عواد, 2010) .

وتعد صعوبات القراءة أو ما يعرف بعسر القراءة دسلكسيا (Dyslexia) من أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً, فهي تحتل الصدارة بين جميع أنماط صعوبات التعلم وذلك بالنسبة لانتشارها ونسبة شيوعها بين أطفال المدارس، و للأهمية المعطاة لها كذلك من خلال أخصائي ومعلمي التربية الخاصة، والبرامج التربوية التي تقدم للتغلب عليها(عواد, 2010). حيث إن (80%) من ذوي صعوبات التعلم, هم ممن يعانون صعوبات في القراءة, كما أن صعوبات القراءة تقف خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى (الزيات, 1998).

ويمكن القول إن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني, تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي، أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية، ضعفاً في الاستيعاب القرائي، وربما يقترن بالصعوبة القرائية؛ لذلك قد يكون العسر القرائي في بعد واحد، أو قد يكون في أبعاد متعددة في وقت واحد، لذلك فإن العلاج لا يكون بدرجة واحدة من الصعوبة (الظاهر, 2004).

ويعرف هاريس وسباي (Harris & Sipay,1985) والمشار إليه في (السعيدي, 2007) صعوبات القراءة بأنها عدم القدرة على تعلم القراءة من خلال ما يتاح من طرائق تعليمية داخل الفصول الدراسية العادية .

مظاهر الصعوبات الخاصة بالقراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم, حيث تتمثل هذه الصعوبات كما يراها كل من (البطاينة وآخرون,2007؛ وبطرس, 2009؛ وحمزة, 2008؛ والسعيدي, 2007) بالآتي:

1- قلب الأحرف وتبديلها, وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطفل الكلمات أو المقاطع معكوسة, وكأنه يراها في المرآة: فقد يقرأ كلمة (برد). فيقول (درب). ويقرأ كلمة (رز). فيقول (زر). وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة, فقد يقرأ كلمة(ألفت). فيقول (فتل) وهكذا.

2- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً, والمختلفة لفظاً مثل: (ع و غ). أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن). أو (س و ش). وهكذا.

3- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل: ((ك) و(ق)) أو ((ت) و(د)) أو((ظ) و (ض)) أو((س) و (ز)). وهكذا, وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف, فهو قد يقرأ (توت). فيقول (دود). مثلاً وهكذا.

4- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول). فيقول (فيل).

5- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته, وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

6- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

7- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة / كلمة.

8- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة, فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

9- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة, أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة). قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

10- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها, فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة). أو (الأطفال). بدلاً من (التلاميذ) وهكذا.

11- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب). فيقول: (غسلت الأم.... غسلت الأم الثياب).

كما أشار عواد (2010) إلى بعض الخصائص المميزة للطالب الذي يعاني صعوبة القراءة بالآتي:

1. عدم القدرة على التحليل والتركيب البصري والسمعي ليقدر على فك رموز الكلمة وإدراك المبنى الكامل بصرياً وسمعياً ومن ثم قراءتها بصورة كاملة وصحيحة.
2. الإفراط في تحليل الكلمة، تقسيم الكلمة إلى عدة أقسام أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.
3. القراءة في اتجاه خطأ أي الخلط في ترتيب الحروف داخل الكلمة وتبادل مواضيع الحروف إضافة بعض الحروف، تكرارها أو حذف البعض الآخر، تغيير بلفظ الحركات.
4. قراءة بطيئة وغير أوتوماتيكية.

العوامل المسببة لصعوبات القراءة:

تنجم صعوبات التعلم في القراءة عن عوامل مركبة وعديدة, استطاع البحث العلمي حديثاً أن يحدد أربعة عوامل منها على الأقل بغض النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وتتضمن هذه العوامل كما أشار إليها كل من (البطاينة وآخرون,2007؛ وبطرس, 2009؛ وحمزة, 2008) الآتي:

1- العجز الإدراكي للوحدة الصوتية وعدم تطور مبدأ الهجاء. وتظهر علامات هذه المشكلة في طريقة تحليل الرموز الصوتية (الأصوات) للكلمات غير المعروفة أو المألوفة وتكرار عدم التعرف على الكلمات المعروفة سابقاً, القراءة المترددة التي تتصف ببدايات ووقفات متكررة, وكذلك أخطاء متعددة سواء في اللفظ أو في النطق, وإذا سئل الطالب عن معنى ما قرأ أو يقرأ لا يجد جواباً لذلك.

2- إدراك الوحدات الصوتية والقراءة. حيث يلعب إدراك الوحدة الصوتية دوراً كبيراً في تطوير المهارات الصوتية وتطوير القراءة السريعة والسلسة والتلقائية في نفس الوقت.

3- عدم القدرة على اكتساب استراتيجيات الاستيعاب القرائي. وهنا يصادف بعض الطلبة صعوبات في تعلم القراءة لأنهم لا يحسنون استنتاج المعنى مما يقرؤون.

4- تطور الحافز على تعلم القراءة والإبقاء عليه من العوامل التي تحد من التقدم الذي يحرزه الطالب في القراءة, ولا يعرف في هذا المجال الكثير عن التوقيت الصحيح وعن مشاكل الدافعي لتطور القراءة. ولكن من الواضح أن الفشل القرائي له نتائجه المدمرة على الطلبة وكلما قل تمرين الطالب على القراءة أصبح تطور المهارات المختلفة للقراءة

قليلاً أيضا. ولمواجهة هذا الانحدار وانعدام الدافعية لتعلم القراءة تصبح برامج العلاج ضرورية وهامة منذ البداية.

5- الإعداد غير الكافي للمدرسين: إن المدرسين الذين يعلمون ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكونوا على دراية وفهم كبيرين في كيفية تطوير مهارات القراءة العفوية لدى الأطفال. كما ويجب تدريبهم بطريقة صحيحة ومتكاملة على طرق التقييم والتعرف على الطلبة المحتمل أن يصادفوا صعوبات في القراءة في السنوات الأولى من دراستهم

6- أثر الحساسية الضوئية في صعوبات تعلم القراءة: وهي قصور إدراكي بصري يؤثر على مهارات القراءة والكتابة وترتبط أعراضه بمصادر الإنارة ولمعان الضوء وطول الموجة الضوئية واللونين الأبيض والأسود فالمصابون يرون النص الأسود على الخلفية البيضاء بشكل مختلف وكأنه يتحرك أو يتموج أو يومض مما يشعرهم بالإرهاق وعدم التركيز ويضعف قدرتهم على الاستمرار في القراءة.

وترتبط مهارة القراءة بعلاقات تبادلية مع بقية مهارات اللغة الرئيسة الأربع: الكتابة, والتحدث, والاستماع, إذ يتأثر تعلم القراءة بتعلم الكتابة, والعكس وهكذا. من هنا فإن الارتقاء بمستوى مهارة لقراءة لدى الطلبة لن يتم أو يتحقق بمعزل عن بقية المهارات (Chik & wan, 2003).

تقييم وتشخيص صعوبات القراءة:

إن مظاهر الصعوبات القرائية التي سبق أن أشرنا إليها بمثابة شكل من أشكال التشخيص القرائي, وهي عملية مهمة إذ إن العلاج يستند إليها, ولا يمكن أن يكون هناك علاج ناجح بلا تشخيص ناجح, وقد يسهل التشخيص الناجح عملية العلاج (الظاهر, 2004).

إن أول خطوات التشخيص تبدأ من غرفة الصف ومن خلال ملاحظة معلم الصف لقراءة الطالب والتي تلفت نظره؛ نظراً لتكرار حدوثها والتي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية, وفي المرحلة الثانية مرحلة التشخيص وفق اختبارات مقننة وغير مقننة والتي تأخذ عدة أشكال وصور حيث يقوم المعلم بتطبيقها ثم رصد الأخطاء التي يرتكبها الطالب أثناء القراءة, ومن بين هذه الاختبارات اختبارات القراءة الجهرية حيث يتم اختيار نص من مستوى عمر الطالب أو أكثر بقليل ثم الطلب إليه قراءة النص قراءة جهرية والمعلم يستمع إلى هذه القراءة ويدوَن ملاحظاته على النسخة الثانية من نص القراءة ويكتب الكلمات التي قرأها الطالب قراءة مخطوءة كما قرأها فوق الكلمة الأصلية وبعد إتمام عملية القراءة يقوم المعلم برصد هذه الأخطاء وتصنيفها وعدها والتي تعطي مؤشراً لنوع الأخطاء التي يرتكبها, وهناك طريقة أخرى هي اختبار القراءة الصامتة حيث يعطى الطالب نصاً من مستوى عمره ثم يطلب إليه قراءة النص قراءة صامتة ثم يطرح عليه المعلم عدداً من الأسئلة يستطيع المعلم من خلالها معرفة ما فهمه الطالب من النص (البطاينة وآخرون, 2007).

ومن بين الطرق التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات القراءة كذلك طريقة إعادة السرد, حيث يقوم المعلم بقراءة قصة من مستوى عمره وبعد الانتهاء من قراءتها يطلب من الطالب إعادة طرح القصة على المعلم ويقوم المعلم بدوره برصد عرض الطالب للقصة, ويمكن للمعلم طرح عدد من الأسئلة على الطالب تدور حول أحداث القصة وأفكارها وأشخاصها وعناصرها ومن خلالها يمكن تحديد الأخطاء التي يرتكبها الطالب في القراءة والتي قد تقيس مرحلة متقدمة من الاستيعاب القرائي (كيرك وكالفت، 1988).

إن كل هذه الوسائل المستخدمة لغايات التشخيص تمكن المعلم من التعرف إلى نقاط القوة والضعف عند الطالب والتي تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع الخطة العلاجية, حيث تعزز نقاط القوة لتساعده في التغلب على صعوبته القرائية والعمل على معالجة نقاط الضعف لديه.

استراتيجيات علاج صعوبات القراءة:

يحتاج طلبة صعوبات التعلم في القراءة إلى مداخل تركز على فك لرموز, مثل المدخل الصوتي ومدخل الكلمة الكلية (الطريقة اللغوية) ومدخل الحواس المتعددة. وفيما يلي تلخيصٌ لهذه المداخل التدريسية:

المدخل الصوتي: Phonics Approach: يركز هذا المدخل على تعليم تمييز الكلمات من خلال الوحدات الصوتية للغة, ومقابلة صورة الحرف لصوته, وأصوات الحركات الطويلة والحركات القصيرة, وتآلف الأصوات ودمجها داخل الكلمة, وعن طريق مقابلة أصوات الكلام لحروف الكتابة يتعلم الطالب الكلمات الجديدة وغير المألوفة. وتشير الأبحاث إلى أن التدريس الصوتي المركز يكون أكثر فائدة لذوي صعوبات التعلم؛ لأنهم يعانون مشكلات في معالجة الأصوات والحروف التي تتألف منها الكلمات (Coordinate Camping For Learning Disabilities, 1999).

مدخل الكلمة الكلية(الطريقة اللغوية): يتم هنا تعليم الكلمات وفق النماذج الهجائية المتشابهة, حيث يتم تناولها ككلمات كلية فقط, فالطالب لا يتعلم مباشرة العلاقة بين الحروف وأصواتها, لكنه يتعلمها من خلال اختلافات طفيفة في الكلمة, وكلما تقدم الطالب بالدراسة تقدم له كلمات ذات هجاء غير مألوف, ويتم تقديما مرئية (اللبودي, 2004).

مدخل الحواس المتعددة: Multisensory Approach: تقوم هذه الطريقة على افتراض أن الطلبة يتعلمون أفضل عندما يقدم لهم المحتوى بصور متعددة, وأن أكثر أنشطة التعلم فعالية هي التي تتطلب مشاركة أكثر من حاسة من حواس الطالب. ومدخل الحواس المتعددة مثل: الاقتفاء, والاستماع, والكتابة, والرؤية.حيث يعتقد الخبراء أنه كلما زاد عدد الحواس التي تشارك في عملية التعلم كلما زادت احتمالات بقاء أثر التعلم (Neuwirth, 1993), ويهدف أي برنامج مبني على الحواس المتعددة إلى تنمية قدرة الطالب على القراءة والكتابة المستقلة وفهم موضوع الدراسة. وفي هذه البرامج يتم تعليم: الوعي الصوتي- تلازم الرمز مع الصوت- المقاطع اللفظية-الصرف-التراكيب-الدلالات والمعاني (Mcintyre & Pickering, 1995).

يمكن توجيه الطلبة ذوي صعوبات التعلم القادرين على القراءة ولكنهم يقرؤون كلمة كلمة مع قدرة محدودة على التعبير عن المعنى المقروء, إلى ممارسة بعض الأنشطة التي يتحقق فيها الآتي:

- استماع الطلبة إلى النص, وهم يتابعونه بالكتاب.
- متابعة الطلبة للكلمات المطبوعة باستخدام أصابعهم.
- تخصيص نصوص مقررة للقراءة, لأن الطلبة لن يكونوا قادرين على القراءة المستقلة.
- إتاحة الفرصة للطلبة المتعثرين في القراءة ليتدربوا على قراءة الكلمات الصعبة قبل أن يقرأوا النص (Goldstein & Mather, 2001).

من المفيد في برنامج علاج صعوبات القراءة أن يدعم التدريس الصوتي لذوي صعوبات التعلم, بأنواع أخرى من التدريس تركز على تحسين الفهم, وتنمية خبرة الطلبة بالقراءة في سياق لغوي, سواء مستقلين أو تحت إشراف المعلم (Spear-Swerling, 1996).

صعوبات الكتابة (النظرية، التشخيص، العلاج):

سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير أو الرسم (Dysgraphia) أو عدم الانسجام بين البصر والحركة, فقد لا يستطيع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة مسك القلم بشكل صحيح, وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط, وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه, ويقصد بصعوبات الكتابة خلل وظيفي بسيط في المخ يكون الطفل معه غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات, فهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. كما تعرف بأنها صعوبات تقنية يمكن أن تنبع من صعوبات ذهنية مثل: خلل وظيفي للذاكرة البصرية أو القدرة على التواجد بالمكان, أو في معرفة الاتجاهات, أو صعوبات حركية مثل: سيطرة غير كافية للعضلات الدقيقة في اليد, أو في الملائمة بين اليد والعين, وصعوبات في التعبير الكتابي تنبع من الضعف والفقر في القاموس اللغوي (بطرس, 2009).

مقارنة بصعوبات التعلم الأخرى نجد أن صعوبة الكتابة من أقل صعوبات التعلم وضوحاً خاصة إذا لم تكن مصحوبة (نادراً) بصعوبة قراءة. غالباً ما تظهر الصعوبة الكتابية على شكل أخطاء إملائية متعددة, أخطاء كثيرة في التعبير اللغوي وفي تركيب الجملة خط غير مقروء أو صعوبة لقراءته. إن الطالب ذا الصعوبة الكتابية الناتجة عن خلل وظيفي يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات. فهو يعرف الكلمة التي يريد كتابتها, يستطيع نطقها ويميزها عند مشاهدته لها إلا أنة مع ذالك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخها أو لكتابتها عند سماعها أو استرجاعها من الذاكرة (عواد, 2010).

تتضمن الكتابة مجالات ووظائف عقلية متعددة, فوظائف شبكات العمل في المخ والمسئولة عن المحصول اللغوي, والتراكيب وحركة اليد والذاكرة يجب أن تعمل جميعها بنظام جيد؛ لذلك فصعوبات الكتابة قد تنتج عن مشكلات في أي مجال من هذه المجالات.

ويتطلب تعلم الكتابة من الطالب أن يفرق ويميز بصرياً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد, فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف والكلمات بصرياً يعانون أيضاً من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة (اللبودي, 2005).

أسباب صعوبات الكتابة:

ويمكن تصنيف الاضطرابات التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات الكتابة كما صنفها (عواد, 2010) إلى:

1. اضطراب في المجال البصري:عدم القدرة على تمييز الرموز الخطية (الحروف).
2. اضطراب في مجال إدراك العلاقات المكانية: أي عدم إدراك الوضع في الفراغ وتجميع الأجزاء للكل.
3. اضطراب في مجال القدرة الحركية البصرية: أي عدم القدرة على معالجة العلاقات المكانية.
4. اضطراب في المجال السمعي: عدم القدرة على تمييز الأصوات المختلفة من أصوات الحروف المتشابهة باللفظ.
5. اضطراب في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية: عدم القدرة على تذكر مبنى متسلسل وصحيح للكلمة من ناحية سمعية وبصرية.
6. اضطراب التناسق السمعي البصري الحركي:عدم القدرة على إنتاج الرموز الخطية (الحروف) وعدم القدرة لإنتاج مبنى كامل للكلمة.

7. اضطراب لمجال القدرات الخطية، عدم القدرة على رسم وتصميم الحروف والكلمات مما يؤدي إلى عدم وضوحها وصعوبة لقراءتها.

وتعدّ الكتابة شكلاً معقداً من أِشكال التواصل وتتكون من ثلاثة مجالات عامة ألا وهي: الهجاء والخط والتعبير الكتابي, وبالرغم من أن معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبة في كل مجالات الكتابة,إلا أن الهجاء يعد أكثر هذه المشكلات شيوعاً وأكثرها صعوبة في علاجه, وهو من المهام الصعبة على الطلبة وتزداد صعوبته حين لا تنسجم صورة الحرف مع الصوت الذي يمثله, وهذا ما يربك الطالب ويسبب له صعوبة في التهجي(اللبودي, 2004).

لا يستطيع عدد كبير من الطلبة تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدد من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات, ومنها: القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة, والقدرة على مسك القلم بالطريقة السليمة, ووضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة, وإدراك المسافات بين الحروف, وإدراك العلاقات المكانية مثل: (تحت, فوق), وإدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين, وتقدير حجم الشكل صغيراً كان أم كبيراً, وتمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها, والقدرة على رسم الأشكال الهندسية, كما يواجه الطلبة عدة أنواع من الصعوبات في تعلم الكتابة وهي:

- عدم إتقان شكل الحرف وحجمه.
- عدم التحكم في المسافة بين الحروف.
- الأخطاء في التهجئة.
- الأخطاء في المعنى والنحو.

ويذكر(البجة, 2003؛ وبطرس, 2009) أنه من أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد للطالب من اكتساب المهارات الكتابية الأولية العامة الآتية:

- **مهارات الكتابة الأولية:**

- إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل: تحت, فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- القدرة على اللمس ومد اليد ومسك الأشياء وإفلاتها.
- القدرة على تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.
- تطوير القدرة على التحكم بالعضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة.
- القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة.

- **مسك أداة الكتابة (القلم):**

- مرونة الأصابع في مسك القلم وبخاصة الإبهام والسبابة والوسطى.
- سهولة حركتها, وانسيابها على السطر.
- تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل.
- تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.
- القدرة على نسخ الحروف.
- القدرة على نسخ الرقم الشخصي.
- كتابة الاسم باليد.
- نسخ الجمل والكلمات.

- نسخ الجمل والكلمات المكتوبة على مكان بعيد (السبورة).
- الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها بعضا.
- النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً.

مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة:

أشار (البطاينة وآخرون, 2007؛ وبطرس,2009؛ والظاهر,2004) إلى مجموعة مظاهر خاصة بصعوبات الكتابة وتتمثل بالآتي:

- يخلط في الاتجاهات, فقد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين.
- يعكس الحروف والأعداد وأحياناً الكلمات والجمل بحيث تكون كما تبدو له في المرآة.
- يرتب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة, فكلمة(ربيع) مثلاً قد يكتبها (عبير) وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) يكتبها (راد) وهكذا.
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة(باب) ويكتبها (ناب) وهكذا.
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- يضيف حرفاً غير ضروري إلى الكلمة أو كلمة غير ضرورية إلى الجملة.
- يبدل حرفاً في الكلمة بحرف آخر مثلاً (ت إلى ث) أو (ع إلى غ).
- صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس السطر من الورقة.
- خط رديء بحيث يصعب قراءته.
- كتابة بطيئة جداً, حيث تكون مشوشة من ناحية شكل الحرف واتجاهه, والمكان بالورقة والسطر.

- عدم القدرة على تتابع الكلمات المطبوعة وتصميم الأحرف وتنظيمها مما تُظهر قراءة مشوشة للكلمات.
- تهجئة مشوشة وغريبة وذات مستوى منخفض لقراءة الطالب.
- التشويش في استخدام اليد المفضلة للكتابة.
- عدم وجود فراغات بين الأسطر.
- الورقة غير نظيفة وغير مرتبة.
- فروق واضحة بالكتابة بين قطعة نسخت على السبورة وبين قطعة كتبت من كتاب وضع بجانب الطفل.
- يستخدم الممحاة كثيراً.
- قصر الإجابات الكتابية مقارنة بالإجابات الشفوية.
- فرق كبير في الخط بين قطعة قام الطالب بنسخها وبين إجابات قام الطفل بكتابتها وحده دون نسخ.
- يكتب كلمات ناقصة.
- وضع اليد والذراع والجسم تجاه الورقة المستخدمة للكتابة عليها.
- شكل الحرف الذي يكتبه إما صغير أو كبير.
- سوء التناسق بين شكل الحرف وبعض الكلمات.
- جودة التخطيط بالقلم ثقيلة جداً أو خفيفة جداً أو متغيرة.
- الفراغات بين الأحرف والكلمات متنافرة أو ضعيفة جداً.
- سرعة الأطفال بالكتابة, غير ثابتة فهي إما أن تكون سريعة جداً أو بطيئة جداً.
- جهد كبير يبذله الطالب أثناء الكتابة.

تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:

يبدأ المدرسون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عند طلبتهم عندما يلاحظون أنهم غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء إذا ما قورنوا بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني. وكباقي الصعوبات الأخرى فانه لا قيمة تذكر لعملية التقييم إذا لم تؤدِ إلى العلاج.

ويغلب تشخيص أخطاء الكتابة عادة من خلال اختبارات غير مقننة تتبع ملاحظة المعلم لأداء الطالب, وترجع صعوبة إعداد اختبارات مقننة إلى تباين الأنشطة التي تعد معياراً أساسياً لتقويم مهارات الكتابة والتي تشمل الدقة والسرعة ومقروئية الكتابة والوضوح والمظهر الجمالي للخط وخصائصه (الزيات, 1998).

إن المحك الأساسي في عملية تشخيص صعوبات الكتابة هو المحك الأكاديمي الذي يمكن أن يقوم به المعلم العادي, أو معلم التربية الخاصة كإجراء غير رسمي (الظاهر, 2004).

ومن الإجراءات التي يمكن القيام بها في عملية التقييم هنا هي بسؤال الطالب كتابة كلمة أو عدة كلمات أو جملة أو أكثر, وفي هذا الإجراء يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد وتكرار الحروف غير الواضحة ونتاج الطالب, فإذا كانت كتابة الطفل متقدمة, يستطيع المدرس أن يعرض جملة تتألف من حروف متشابهة ويطلب من الطالب أن ينسخها وهذا بالتأكيد سوف يعطي المدرس فرصة لتحليل أنماط أخطاء الطفل. ومن الإجراءات أيضا ما يعرف بالكتابة الحرة وهو أن تأخذ عينات من كتابة الطفل حول صورة أو حدث ما, ويمكن تشخيص

أنماط صعوبات الكتابة من خلال تحليل أعمال الطلبة اليومية والملاحظة بدقة للطالب أثناء الكتابة (بطرس, 2009؛ والوقفي, 2003).

ويمكن أن تكون هناك معايير مقننة لتشخيص صعوبات الكتابة. فصعوبات الكتابة ليست نوعاً واحداً أو درجة واحدة, وإنما تكون متفاوتة وهي تتعلق بشكل أساسي بالأسباب التي أدت إلى ذلك, ويمكن للمعلم أن يعرف اليد التي يستخدمها الطالب. فهل هو يعتمد بالكامل على اليد اليمنى أو اليسرى, وقد يستعين المعلم بعمليات كالقطع والركل والأكل وغيرها أو التمييز بين الاتجاهات, أو كتابة خطوط أفقية أو عمودية أو رسم أشكال, أو كتابة عينات من الحروف المتشابهة. أو وضع الجسم عند الكتابة, والكتابة ذاتها من حيث التنظيم والتنسيق والترتيب والدقة (الظاهر, 2004).

استراتيجيات علاج صعوبات الكتابة:

نتيجة لتعدد الأسباب المؤدية إلى صعوبات الكتابة, فإن العلاج قد يتحدد وفق السبب الذي أدى إلى صعوبات الكتابة, لذلك تعددت الأساليب المتبعة لعلاج صعوبات التعلم الكتابية كما يذكرها الظاهر(2004) وهي:

1- العلاج الطبي: فقد تكون صعوبات الكتابة ناتجة عن قصور حسي أو عضوي وهنا يمكن علاج هذه الأسباب من خلال الوسائل المعينة السمعية والبصرية؛ لأن القصور السمعي والبصري يؤثر سلباً في تعلم كثير من المهارات ومن ضمنها الكتابة. وقد يكون السبب عضوياً مرتبطاً بخلل مخي, مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف صناعية, أو قد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للفرد.

2- العلاج الحركي: إن اضطراب الضبط الحركي يعد من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات الكتابة؛ لذلك يجري التأكيد على كيفية الضبط الحركي من خلال وضع الجسم واليدين والذراعين والرأس, وكيفية الجلوس الصحيح على المنضدة بحيث تكون القدمان مستقرتين على الأرض, وأن تكون اليدان فوق المنضدة, وأن تتحرك بحرية وسيطرة ليستخدم إحداها في مسك القلم والثانية في ضبط الورقة. كما يجري التأكيد على كيفية مسك القلم بالشكل الصحيح الذي يمكنه من السيطرة وتحريكه بمختلف الاتجاهات, ثم يطلب منه بعد ذلك كتابة خطوط وأشكال مختلفة ويمكن مساعدته عن طريق التنقيط أو الكتابة الباهتة, أو إكمال الناقص بالنظر إلى النموذج الكامل.

3- علاج القصور البصري: إن الجانب البصري بما فيه الإدراك البصري والذاكرة البصرية والتمييز البصري, والتناسق الحركي البصري من العوامل المسببة لصعوبات الكتابة, وهنا يمكن لمعلم التربية الخاصة إجراء تدريبات متنوعة لتحسينها كأن يتعرف الطالب على الشيء ضمن مجموعة أشياء تتم زيادتها أمام الطالب بشكل تدريجي أو تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء المختلفة كالحجوم والحروف والكلمات والأعداد, ويمكن أن يعرض أمام الطالب حرف أو كلمة ويطلب إليه تعيينها من بين مجموعة حروف وكلمات أو يطلب منه كتابتها أو تركيب حروفها المبعثرة.

4- العلاج بالتعليم الصحيح: يتطلب ذلك تقييماً حقيقياً لمستوى الأداء للطالب, ووضع الأهداف الكفيلة بتحقيق الكتابة المطلوبة التي تتناسب مع عمره الزمني قياساً بأقرانه الآخرين, وأن يجري التركيز على مبدأ أساسي هو البدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وأن يستخدم المعلم الترغيب والتحبيب وأن يراعي الفروق الفردية

بين الطلاب بحيث لا يخضع تعلم الحرف مثلاً إلى زمن محدد, وإنما يختلف من طالب إلى آخر كل حسب قدراته وإمكاناته مستخدما الإعادة والتكرار.

تنمو مهارات الكتابة بالتكامل مع المهارات المتصلة بمجالات اللغة الأخرى, خاصة القراءة؛ فبينما يقرأ الطالب نصوصاً مكتوبة متنوعة, فإنه ينمي قدرته على استخدام الكلمات والسيطرة على كلماته, كما أنه يتعلم تنوع التراكيب, وطرق التنظيم, والصوت المعبر, ولكي يصبح الطالب كاتباً جيداً قادراً عل توصيل الأفكار بسهولة ووضوح, فإنه يحتاج إلى أن يتقن المهارات التي تتطلبها المهام المتنوعة لعملية الكتابة, وأهمها كما أشار إليها (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية, 2000) ما يلي:

- مهارات الهجاء: كأن يتهجا بدقة الكلمات التي يحددها له المعلم, ويستخدم الأصوات وقواعد الهجاء المحفوظة لزيادة الدقة في الهجاء, ويقسم الكلمة إلى مقاطع.
- مهارات استخدام الكلمات والثروة اللغوية: كأن يستخدم كلمات من محصوله اللغوي الشفوي, أو يستخدم كلمات أقل ألفة بالنسبة له من قوائم الكلمات المعروضة في الفصل.
- مهارات استخدام علامات الترقيم: كأن يستخدم النقطة في نهاية الجملة, ويستخدم الفاصلة, وعلامة التعجب.
- مهارات توظيف القواعد: كأن يكتب جملاً مفيدة, ويصوغ الجمع من المفرد.

ويعد الدمج بين المدخل الصوتي ومدخل الحواس المتعددة من الاستراتيجيات المهمة في تنمية مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم لاسيما في الجانب المتعلق بالهجاء, أمَا باقي

الجوانب التي تتطلبها عملية الكتابة فمن الممكن أن تتحقق من خلال دمج مدخل الحواس المتعددة في تدريس اللغة, فمن خلال هذا المدخل تنمو خبرة الطالب بأصوات اللغة, ورموزها المكتوبة, وتراكيبها, ومعانيها.

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات العامة التي تناسب التدريس لذوي صعوبات التعلم, من أهمها: تغيير شكل وحجم خطوط الكتابة؛ لتقليل مقدار المادة المقروءة في مجال رؤية الطالب, وتفهم معوقات كل تلميذ والتحديات التي تضغط عليه, وتحديد حاجاته, إجلاس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المقدمة, وبعيداً عن الأشخاص أو الظروف التي تشتت انتباههم, وتعيق أداءهم, فهؤلاء عادة يفضل جلوسهم في المقدمة على مقربة من المتحدث وبعيداً عن الضوضاء (Burke, 1999).

ثانياً: الدراسات ذات الصلة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع استخدام الوسائط المتعددة وبرامج الكمبيوتر في العملية التعليمية في مختلف المراحل الدراسية وفي المقررات المختلفة، تناول الباحث منها عدداً من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة على ندرتها، وتم عرضها ضمن محورين هما:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت استخدام الوسائط المتعددة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت استخدام الوسائط المتعددة في تعليم ذوي صعوبات التعلم بوجه خاص.

كما تم عرض الدراسات في كل محور حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم عربية كانت أم أجنبية، ثم ختم كل محور بتعقيب عام حولها.

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت استخدام الوسائط المتعددة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام:

أجرى عبد الله (2009) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات التحصيل في القراءة والحساب لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن، وقد تم اختيار عينة الدراسة وتقسيمها إلى مجموعتين حيث تكونت المجموعة التجريبية من(16) طالباً وطالبة وتكونت المجموعة الضابطة من(13) طالباً وطالبة، وقد طبق على أفراد المجموعتين اختبار القراءة واختبار الحساب كاختبار قبلي وبعدي، وطبق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، بواقع أربعين جلسة تدريبية وعلى مدار ثلاثة شهور. وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات القراءة والحساب لدى الطلبة المعاقين سمعياً.

وأجرت هيوتي (2007) دراسة هدفت إلى بناء برنامج محوسب وقياس أثره على تعلم القراءة للأطفال المعاقين سمعيا إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال، وتكون عينة الدراسة من ستين طفلاً من المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة وتراوحت أعمارهم ما بين خمس إلى سبع سنوات، قامت الباحثة بتوزيع أفراد الدراسة إلى أربع مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، وقد قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المحوسب خلال اثنتين وتسعين جلسة بمدة مقدارها أربعة أشهر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تعليم

قراءة الكلمات لدى الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة للبرنامج المحوسب لصالح المجموعة التجريبية بالطريقة الكلية وبالطريقة الشفوية.

كما قامت العبادي (2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من مدرسة الرجاء للصم في الأردن، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (60) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بلغ أفراد كل مجموعة (30) طالباً وطالبة. وقد تم تطبيق البرنامج المحوسب على أفراد المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أسابيع، وطبق البرنامج بشكله الورقي على المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار تورانس ومهاراته تعزى إلى تطبيق البرنامج المحوسب لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري ومهاراته الثلاث، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج الحاسوبي والجنس في التفكير الابتكاري ومهاراته الثلاث.

وقام الحازمي (1995) بدراسة هدفت إلى تحليل البيانات التي تم الحصول عليها في أثناء تطبيق برنامج حاسوبي في تدريس الموهوبين في الرياضيات، يتم التركيز فيه على العلاقة بين البرمجية والتحصيل الدراسي في الرياضيات. وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط. وتكونت العينة من (26) طالباً، وقد استغرقت الدراسة عشرة أسابيع بمعدل ساعتين في الأسبوع، يدرسون خلالها بعض المواضيع الرياضية من جهة ويدرسون الطلبة البرمجية وبعض التطبيقات عليها من جهة أخرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة

إحصائية بين تحصيل الطلبة الموهوبين في الرياضيات والبرمجية، حيث كان للبرمجية أثر كبير في تحصيل الطلبة في الرياضيات.

كما قامت حماد (1994) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الحاسوب في اكتساب المفاهيم الرياضية الأساسية لدى الطلبة المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة مقارنة مع التدريس الصفي العادي الذي لا يستخدم الحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلبة مركز نازك الحريري لرعاية المعاقين عقلياً. منهم (24) ذكور و(16) إناث تراوحت أعمارهم بين (7 – 12) سنه، وقد قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تدرس باستخدام الحاسوب، والثانية ضابطة تستخدم التدريس الصفي العادي بمعدل (20) طالبا وطالبة في كل مجموعة. وقد استمر تطبيق البرنامج مدة شهرين. وكشفت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الحاسوب لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرت عبيد (1989) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تنمية الاستيعاب القرائي لدى عينة من الصم من طلبة الصف الثالث الابتدائي بلغ عدد أفرادها (54) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، تم إخضاع المجموعتين إلى اختبار من إعداد الباحثة يقيس قدراتهم، وتم إخضاع المجموعة التجريبية إلى تدريب على البرنامج، أما المجموعة الضابطة فلم تتعرض إلى التدريب. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (طريقة التدريس المحوسب).

تعقيب عام على دراسات وبحوث المحور الأول:

يتضح من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في المحور الأول بأنها متشابهة في كونها دراسات شبه تجريبية سعت إلى إبراز أهمية البرامج المحوسبة ذات الوسائط المتعددة في تحسين قدرات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد حققت كل هذه الدراسات الدلالة الإحصائية لصالح تطبيق هذه البرامج. فقد تبين أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة قادرون على تعلم بعض المهارات كمهارات التفكير كدراسة عبادي (2004)، واكتساب المفاهيم الرياضية كما جاء في دراسة (حماد، 1994؛ عبدالله؛ 2009) ، وتحسين الاستيعاب القرائي وتعلم القراءة كدراسة (عبيد ،1989؛ عبدالله؛ 2009؛ هيوتي، 2007)، وزيادة التحصيل كدراسة الحازمي (1995) وكل هذا التحسن يدل على فاعلية برامج الوسائط المتعددة كأداة تعليمية إيجابية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما تراوحت فترة تطبيق البرامج المحوسبة ذات الوسائط المتعددة بين فترات زمنية مختلفة في الدراسات السابقة فبعضها ثلاثة أسابيع كدراسة عبادي(2004)، وبعضها الآخر ثمانية أسابيع كدراسة (حماد،1994)، أما بعضها كدراسة الحازمي(1995) فقد وصلت فترة التطبيق إلى عشرة أسابيع، وأكثرها دراسة (عبدالله؛ 2009) والتي وصلت فترة تطبيق دراسته إلى ثلاثة أشهر.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت الوسائط المتعددة مع ذوي صعوبات التعلم:

أجرى الخوالدة (2009) دراسة هدفت إلى تقصي أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية. تكونت عينة

الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: (25) طالبًا في المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، و(25) طالبًا في المجموعة التجريبية درست باستخدام الحاسوب. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي في مهارات الرياضيات، وبرنامج تعليمي محوسب لتنمية مهارات الرياضيات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمهارات الرياضيات تعزى إلى البرنامج التعليمي، لصالح المجموعة التجريبية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارات الرياضيات ومتوسط درجاتهم على اختبار المتابعة.

كما أجرى المالكي (2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنشطة إثرائية بوساطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات على أداء طلبة الصف الثالث الابتدائي ذوى صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصديه بناءً على ترشيح المعلمين بوجود صعوبة لديهم في تعلم الرياضيات, وتم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين بطريقة قصديه: المجموعة التجريبية (30) تلميذا تعلمت بأسلوب التعليم المحوسب, والمجموعة الضابطة (30) تلميذا تعلمت بالأسلوب العادي وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي في التحصيل والأداء بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التي تعلمت بنمط التعليم المحوسب (المجموعة التجريبية)

وأجرى زنكر (Zunker, 2008) دراسة بعنوان التدريس المعتمد على الكمبيوتر بالمهارات الرياضية لطلاب المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم. حيث هدفت الدراسة

إلى تقييم فعالية التدريس بالحاسوب بالمهارات العددية والحسابية البسيطة، ومعرفة مستويات الدافعية للتعلم لطلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم في مدارس ولاية تكساس الأمريكية. وتألفت عينة الدراسة من (20) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث والرابع الأساسي في إحدى مدارس ولاية تكساس، حيث تم تشكيل مجموعتين (تجريبية وضابطة) وبلغ أفراد كل مجموعة (10) طلاب. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسن القدرة الرياضية والدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى استخدام الكمبيوتر.

كما أجرى درادكة (2007) دراسة لمعرفة أثر التعليم بمساعدة الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بالمهارات الحسابية الأساسية، وقد بلغت عينة الدراسة (92) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم منهم (25) طالباً و(37) طالبة. وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (42) طالباً، بينما بلغ أفراد المجموعة التجريبية (50) طالباً وطالبة. وامتدت فترة التجربة إلى سبعة أسابيع في الفصل الدراسي الأول لعام (2005–2006). وبينت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى اختلاف طريقة التدريس وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس بالدرجة الكلية للاختبار، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المتوسطات الحسابية تعزى إلى اختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

وفي دراسة المسكري (2006) التي هدفت إلى تطوير برنامج محوسب في تعلم العمليات الحسابية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم دراسة فاعلية هذا البرنامج المحوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى هؤلاء الطلبة الملتحقين بغرف مصادر التعلم في المرحلة الأساسية

بسلطنة عُمان. تم اختيار مجتمع الدراسة من (6) مدارس بالتعليم الأساسي بمحافظة مسقط وعددهم (142) طالباً وطالبة. ولتحديد الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم تم تطبيق مقياس (اوتيس – لينون) المقنن على البيئة العُمانية، واختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الأساسية، والاختبار غير الرسمي للرياضيات وذلك بعد إجراء دلالات صدق وثبات لهذا الاختبار على البيئة العُمانية. واشتملت عينة الدراسة على (44) طالباً وطالبة (29) ذكور، (15) إناث قسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية تستخدم الحاسوب في التدريس، ومجموعة ضابطة تستخدم الطريقة العادية، بحيث كان هناك (22) طالبا في كل مجموعة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى طريقة التدريس بوساطة الحاسوب، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى الجنس.

أجرى فان دال وفان ديرليج (Van Dall & Van Der Leij) المشار إليه في (اليزيدي, 2006) دراسة حول معرفة أثر التدريب على القراءة والإملاء بمساعدة الحاسوب لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم, وتكونت عينة الدراسة من (28) طالباً هولندياً معدل أعمارهم تسع سنوات, حيث يعانون صعوبة في اللغة المكتوبة, وقد أظهرت النتائج أن نسخ الكلمات من شاشة الحاسوب أدى إلى تقليل الأخطاء الإملائية بشكل ملحوظ, كما دلت النتائج إلى أن نسخ الكلمات من شاشة الحاسوب ومن خلال التذكر أدى إلى تقليل أخطاء الإملاء مما عليه الحال في القراءة فقط.

وقد هدفت دراسة كل من هيتزروني وشريبر(Hetzroni & Shrieber, 2004) إلى استعمال معالج الكلمات كأداة تكنولوجية مساندة في تحسين النتائج الأكاديمية لثلاثة طلاب من

ذوي صعوبات الكتابة بمدرسة أمريكية، ولأغراض الدراسة تم استعمال تصميم الحالة الواحدة لمقارنة النتائج الأكاديمية من التدريس للصف العادي للطلاب باستعمال وبعدم استعمال الحاسوب وقد تم حساب عدد الأخطاء بالتهجئة والقراءة وكلمات الكتابة لكل نص وقد وجدت البيانات فرقاً واضحاً بين الكتابة اليدوية والكتابة بوساطة الكمبيوتر؛ حيث أشارت النتائج إلى أن عدد أخطاء التهجئة والقراءة والكتابة بمعالج النصوص بالحاسوب كانت أقل من الأخطاء بطريقة الكتابة اليدوية.

وقام كل من هاولي و أولسن (Hawley & Olson, 2002) بدراسة تجريبية في ولاية الينوى في أمريكا أجريت على (30) زوجاً من الطلبة في المرحلة المتوسطة لديهم صعوبات في الرياضيات وتحديداً في المسائل الرياضية خضعوا إلى البرنامج أنشطة إثرائية كان يهدف إلى معرفة مدى فعاليتهم في القدرة على حل المشكلات في المسائل الرياضية اللفظية وتم تقسيم المجموعات إلى مجموعتين الأولى التجريبية والتي تم تطبيق البرنامج عليها والمجموعة الأخرى الضابطة التي درست المسائل بالطريقة الاعتيادية العينة بلغت (71 فرد). وأظهرت النتائج بأن المجموعة التي خضعت إلى التدريب والبرنامج الخاص بالأنشطة الإثرائية أظهروا فروقاً هامة على بعض المتغيرات المهنية من خلال تعاملهم مع المسائل اللفظية وتحديد المعطيات وحل المسألة مقارنة بالمجموعة الضابطة وأظهر تقريبا (98%) من المشاركين مستويات عالية من الرضا عن مشاركتهم في البرامج وجميعهم أشاروا وأوصوا إلى الآخرين بالمشاركة في البرنامج.

وأجرت بارت (Barrett, 2001) دراسة هدفت إلى تطوير مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات قرائية، واتجاهات سلبية نحو القراءة، فقامت بتطوير مجموعة من

نشاطات القراءة الإبداعية من خلال استخدام التكنولوجيا مثل الفيديو والعروض وعرضت القصائد بمصاحبة الصورة، والصوت، والحركة، واللون، والانترنت؛ وذلك لتشجيع هؤلاء الطلاب الذين كانوا يجدون صعوبة في إنهاء الواجبات المدرسية بدون تحفيز، وكانوا يعانون ضعفا قرائيا، ولديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة. وكشفت نتائج تحليل البيانات بعد تقديم الاختبار البعدي لهم أنه بالرغم من أن الطلبة يعانون من صعوبات قرائية، ولديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة إلا أنهم قرأوا المزيد من الكتب وغيرها، واستمتعوا باستعمال التكنولوجيا التعليمية، واستطاعوا القيام بكتابة المقالات والرسائل والشعر عبر البريد الإلكتروني.

ودراسة بلي وثورنتن (Bley & Thornton, 2001) التي استهدفت تعليم الرياضيات إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك عن طريق استخدام برامج الحاسوب والحاسبات بحيث يتم تعليم كل تلميذ على حدة تعليما فرديا وذلك عن طريق عدة خطوات وهي: التشخيص الدقيق لحالة كل تلميذ على حدة، التعلم المتمركز حول المشكلة، استخدام الحاسبات في تعلم الرياضيات، تعليم مهارات الحياة مثل العد ومهارات إدراك الوقت، تعليم القيمة المكانية والعدد، جمع وطرح الأعداد. ولقد توصلت الدراسة إلي أن صعوبات التعلم المتعلقة بالرياضيات لدى هؤلاء الطلبة تم علاجها باستخدام برامج الحاسوب متعدد الوسائط.

وأجرى سبوتنيتز (Spotnitz, 2001) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر طريقة تدريس باستخدام الحاسوب في تحصيل الرياضيات، ومدى تأثيرها على الدافع الأساسي للتعلم والمشاركة في أنشطة الدرس لدى الطلبة ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات، حيث تم تقديم ألعاب محوسبة للطلبة، وكانت هذه الألعاب مختلفة من حيث وضعها في سياق معين، من حيث التشخيص والاختبار، وتمثل الوضع في سياق معين في توفير ألعاب في سياقات خيالية، وتمثل

التشخيص في توفير مراجع شخصية عند الطلبة، وتوفير الاختبار تمثل في جعل الطلبة قادرين على القيام باختبارات غير تعليمية في الألعاب. شارك في الدراسة (83) طالباً من الصف الرابع وحتى الصف السادس (47) ذكور و (36) إناث، وقد سُئل أولياء أمور الطلبة عن أرائهم بخصوص الألعاب. وكان افتراضهم أن الأفراد الذين كانوا قيد التجربة سوف يظهرون زيادة في الدافع الأساسي للتعلم والمشاركة في الأنشطة بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، وقد افترض أن أولياء أمور طلبة المجموعات التجريبية سوف يجدون أن الألعاب فعالة أكثر في عملية التعلم. وقد أظهرت الدراسة آثاراً إيجابية في مجال حث الطلبة على التعلم والمشاركة في الأنشطة. وقد تم دعم توقع أولياء الأمور بأن طلبة المجموعة التجريبية سوف يجدون أن الألعاب أكثر فعالية في عملية التعلم. وقد أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن مستوى تعلم كل المجموعات تحسن بطريقة ملحوظة ولا توجد فروق بين المجموعات.

وجاءت دراسة شنغ وهسو (Chang & hsu, 2001) وهي عبارة عن دراسة تجريبية أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية مينسوتا والتي هدفت إلى فاعلية برنامج للوسائط المتعددة معتمد على الأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات طلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اختار الباحثان مجموعتين من الطالبات يتشاركن في نفس الخصائص العقلية والثقافية والمصنفات ضمن فئة الصعوبات وطبق عليهن برنامج يوفر فرصاً إثرائية متنوعة ومختلفة وذلك لإغناء فرصهم فيما يتعلق ببقائهم وبتعلمهم للمهارات وتكونت عينة الدراسة: من (5) حالات دراسية وأظهرت النتائج أنه ومن خلال الأنشطة الإثرائية المقدمة استطاع البرنامج أن يغنى تعليم الفتيات بشكل ملموس ويؤدي إلى السرعة في إنجاز الأهداف والمعلمات أيضا استطعن تحديد الحاجات الخاصة للطالبات اللواتي يعانين من الصعوبات,

ويؤسسن بناءً على ذلك البرامج المناسبة لهن, وتعليمهن بالأساليب المناسبة والفعالة من الناحية الثقافية تجاه الأقلية التي ينتسبن إليها.

كما جاءت دراسة الظفيري (2000) بهدف التعرف إلى مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب على أداء الطلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب في أدائهم لحقائق الضرب الأساسية بالصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت، وهدفت أيضاً إلى قياس مدى احتفاظ الطلبة بمستوى أدائهم لحقائق الضرب الأساسية، وذلك بعد مضي فترة من تطبيق البرنامج. وتكونت عينة الدراسة من (8) طلبة من بين طلبة مدرسة احمد محمد الحميضي المشتركة المسجلين بالصف الخامس الأساسي (الأول متوسط بالنظام التعليمي بدولة الكويت). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على كل من الاختبار البعدي واختبار المتابعة لصالح الاختبار البعدي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية أيضاً بين متوسط درجات أفراد العينة على كل من الاختبار القبلي واختبار المتابعة لصالح اختبار المتابعة.

كما قام ريه (Rhee, 1997) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تعليم الرياضيات المبني على الحاسوب متعدد الوسائط في مهارات عمليات الجمع الأساسية لطلبة صعوبات التعلم، حيث تم اختيار (6) طلاب من الذين يعانون من صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم بين (7) إلى(9) سنوات (من الصف الأول إلى الرابع الأساسي) من المشخصين بصعوبات تعلم في الرياضيات، وليس لديهم مشاكل سلوكية تتدخل في أدائهم، و لديهم القدرة الجسمية للعمل على الحاسوب والقدرة على استخدام الأوراق والأقلام للكتابة، وسجلوا (75%) أو أقل في امتحانات المنزلة

الواحدة، حيث تم إخضاع الطلبة إلى الدراسة فترة اشتملت على سبعة أسابيع بمعدل خمس حصص في الأسبوع للطالب الواحد، وكان عدد الحصص لكل طالب من (26) إلى (36) حصة، كل طالب عمل لوحده على توجيهات أو تعليمات البرنامج الحاسوبي الذي أعد لتعليم الطلبة على كيفية مسائل حساب الجمع للأرقام. فأظهرت النتائج تحسن أداء الطلبة في مهارة عملية الجمع الأساسية المبني على الحاسوب، كما أظهرت النتائج وجود علاقة اقترانية بين التعليم المبني على الحاسوب والإنجاز الرياضي عند الطلبة، كما أفاد الطلبة الستة من التوجيهات المتبعة على الحاسوب التعليمي.

وقام اوكولو (Okolo, 1992) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب على تحصيل الطلبة الذين يعانون من صعوبة في تعلم حقائق الجمع للأعداد دون العشرة، وهدفت كذلك إلى معرفة مدى تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب على الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال برنامج للتدريب والممارسة في الحاسوب وبرنامج للألعاب التعليمية في الحاسوب أيضاً. وقد تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً و(13) طالبة من صعوبات التعلم، قسموا إلى مجموعتين بعد تطبيق مقياس للدافعية عليهم: مجموعة ذات اتجاه متدنٍ ومجموعة ذات اتجاه مرتفع، كما قسمت كل مجموعة إلى مجموعتين فأصبحت عينة الدراسة مقسمة إلى أربع مجموعات وهي: مجموعة ذات اتجاه متدنٍ تتدرب على برنامج التدريب والممارسة في الحاسوب، ومجموعة ذات اتجاه متدنٍ تتدرب على برنامج الألعاب في الحاسوب، ومجموعة ذات اتجاه مرتفع تتدرب على برنامج التدريب والممارسة في الحاسوب، ومجموعة ذات اتجاه مرتفع تتدرب على برنامج الألعاب في الحاسوب. وقد تم تطبيق اختبار على جميع أفراد العينة يقيس مستوى الطلبة في الحقائق الأساسية للجمع دون العشرة وتكون

الاختبار من (80) مسألة، وقد أجريت الدراسة في تسع جلسات مدة الجلسة الواحدة عشرون دقيقة، وذلك داخل مختبر الحاسوب في المدرسة التي طبقت فيها الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين البرنامجين. وكما أن تدريب الطلبة في كلا البرنامجين أدى إلى تحسين الأداء وزيادة في تحصيل الطلبة الذين يعانون من صعوبة في تعلم حقائق الحساب، إضافة إلى أن برنامج الألعاب في الحاسوب كان ذا تأثير ايجابي محدود في زيادة الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

واهتمت دراسة ثومبسون (Thompson, 1990) بتحليل الأبحاث والدراسات السابقة حول التعليم بوساطة الحاسوب وبيان مدى فاعليتها في تعلم اللغة للطلبة ذوي الصعوبات التعليمة. وقد استخدم منهج ما وراء التحليل (Meta analysis) لأكثر من(42) دراسة سابقة في مجال تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والإعاقات باستخدام الحاسوب. وقد خلصت النتائج إلى فاعلية الحاسب الآلي كأداة تعليمية إيجابية في تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعليم والمتأخرين دراسياً لمهارات القراءة والكتابة. وهي نتيجة خلصت إليها العديد من الدراسات التي أثبتت حصول الطلبة ممن يستخدمون الحاسوب على درجات أعلى ممن يتعلمون بالطرائق التقليدية.

كما اهتمت دراسة صبحي (1988) بمعرفة أثر استخدام الحاسوب في تحصيل المهارات العددية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومقارنة ذلك بالتعليم الاعتيادي الذي لا يستخدم الحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة (30 طالباً و10 طالبات) تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الصف الثالث الأساسي، وذلك من أربع مدارس ابتدائية من مدارس محافظة العاصمة في الأردن، وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تستخدم

الحاسوب ومجموعة ضابطة تتلقى التعليم بالطريقة الاعتيادية وقد استغرقت التجربة ستة أسابيع تم خلالها التدريس بمعدل أربع حصص دراسية أسبوعية تقدم بشكل متزامن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي نهاية الأسبوع السادس طبق الباحث مقياس المفاهيم العددية كاختبار بعدي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحاسوب، كما وجدت أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور، في حين لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المدرسة أو إلى التفاعل بين المعالجات والجنس والمدارس التي أُجريت فيها الدراسة.

تعقيب عام على دراسات وبحوث المحور الثاني:

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني والتي تناولت الوسائط المتعددة مع ذوي صعوبات التعلم أنه يوجد عددٌ من الأمور المهمة تتمثل في الآتي:

1. تشير نتائج جميع الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني إلى فعالية استخدام الوسائط المتعددة والحاسوب في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والأثر الإيجابي لذلك على تحصيل الطلبة وتحسين دوافعهم نحو التعلم وتحسين مهاراتهم الحياتية ومهاراتهم الحسابية ومهارات القراءة والكتابة ومهارات القراءة الإبداعية، وتعديل اتجاهاتهم السلبية نحو التعلم، بالإضافة إلى دور الوسائط المتعددة في مساعدة المعلمين في سرعة إنجاز الأهداف ومساعدتهم في تحديد الحاجات الخاصة لطلبتهم.
2. تتشابه هذه الدراسة مع دراسة كل من (Barrett, ؛Hetzroni & Shrieber, 2004 Van Dall & Van Der Leij, 1992; 2001) بتناولها أثر برامج الوسائط المتعددة على مهارات القراءة والكتابة. وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة (صبحي؛1988

Van Dall & Van Der Leij,1992; Rhee, 1997; مالكي، 2008؛

(Okolo,1992; Zunker, 2008; بتناولها طلبة الصف الثالث الابتدائي،أما باقي الدراسات السابقة التابعة للمحور الثاني فقد أجريت على المرحلة الأساسية من صفوف مختلفة.

3. تتشابه هذه الدراسة مع دراسة (الخوالدة، 2009؛ الظفيري، 2000) بسعيها إلى معرفة أثر المتابعة وذلك بإعادة تطبيق الاختبار التحصيلي بعد مضي فترة من تطبيق البرنامج التعليمي وإجراء الاختبار البعدي.

4. أغلبية الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني متشابهة في منهجيتها فهي دراسات شبه تجريبية باختلاف طفيف في دراسة كل من (الظفيري،**2000** Hetzroni & Bley & 2001; Chang & hsu, 2001 ;Shrieber, 2004; Rhee, 1997; Thornton) فقد كانت العينة في هذه الدراسات بسيطة مما سمح التشخيص الدقيق لحالة كل تلميذ على حدة.

5. جاءت دراسة ثومبسون (Thompson, 1990) مختلفة في منهجها عن الدراسات السابقة باستخدامها منهج ما وراء التحليل (Meta analysis) لتحليل الأبحاث والدراسات السابقة.

6. جميع الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الثاني أجريت على الرياضيات واللغة ما عدا دراسة (Chang & hsu, 2001) والتي تناولت فاعلية برنامج الوسائط المتعددة في التعلم وسرعة إنجاز الأهداف.

ولقد أفادت الدراسة الحالية من استعراض هذه البحوث والدراسات السابقة في كل من المحور الأول والثاني من الجوانب التالية:

1. التوصل إلى بلورة وصياغة مشكلة وأهداف وأهمية الدراسة الحالية من خلال مراجعة تلك البحوث للوقوف على أبعاد البحوث السابقة في مجال استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة مع معرفة الجوانب التي حظيت باهتمام أكثر الباحثين.
2. معرفة الأدوات والمقاييس والأساليب الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها في هذا البحث لتحليل البيانات؛ وللتحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة وتفسير نتائجها.
3. تحديد مكونات البرنامج والجوانب المتنوعة التي يتضمنها البرنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة.
4. تحديد بعض مهارات القراءة والكتابة التي يمكن تنميتها من خلال البرنامج التعليمي المقترح الذي أعده الباحث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، إذ يتضمن عرضا لمنهج الدراسة ولأفراد الدراسة وكيفية اختيارهم, والأدوات المستخدمة في الدراسة, وكيفية التحقق من ثباتها وصدقها, وإجراءات بناء البرنامج التعليمي وتطبيقه وفق المعالجة التجريبية, إضافة إلى متغيرات الدراسة, ومحدداتها, وتصميمها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت فيها.

منهج الدراسة:

لتحديد مدى فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. جمعت هذه الدراسة بين المنهجين الوصفي والتجريبي، فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي في الإطار النظري وذلك للتوصل إلى تعريفات إجرائية لمصطلحات البحث، والتوصل إلى مهارات القراءة والكتابة، ومواصفات بناء البرنامج التعليمي القائم على استخدام الوسائط المتعددة، ومعاييره، وأسسه وافتراضاته. زيادة على بناء اختبار تحصيلي بمهارات القراءة الصامتة والجهرية واختبار تحصيلي بمهارات الكتابة .

كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي في اختيار التصميم التجريبي المناسب وتنفيذه لضبط متغيرات الدراسة. وتم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي لمهارات القراءة الصامتة والجهرية واختبار تحصيلي قبلي لمهارات الكتابة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، ثم تطبيق

البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية مقابل الطريقة السائدة والمتبعة في التدريس على المجموعة الضابطة. وبعد الانتهاء من تنفيذ محتوى البرنامج التعليمي لمجموعة الدراسة التجريبية طبق الباحث اختباراً بعدياً لمهارات القراءة الصامتة والجهرية واختباراً بعدياً لمهارات الكتابة على مجموعات الدراسة.

أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفصل الأول من العام الدراسي (2009-2010)، والمقيدين في غرف المصادر ويعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية, والبالغ عددهم (442) طالباً، وذلك حسب إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض للعام نفسه.

تم اختيار عينة الدراسة من مدرسة منارات الرياض الابتدائية في منطقة الرياض بالطريقة القصدية والتي تضم طلبة من ذوي صعوبات القراءة والكتابة ممن يتلقون تعليمهم في غرف المصادر والمقيدين على أنهم يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية؛ وذلك لتوافر العدد المناسب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة ووجود غرفة مصادر تعلم واحدة خاصة بهم, ووجود مختبر للحاسوب يحتوي (32) جهازاً تعمل بشكل جيد مما يساعد في تنفيذ البرنامج التعليمي، وتوافر جهاز عرض (Data show) إضافة إلى تعاون إدارة المدرسة ومشرف غرفة مصادر التعلم ومشرف مختبر الحاسوب ومعلم الصف الثالث الابتدائي مع الباحث, حيث تم اختيار (30) طالباً من الصف الثالث الابتدائي من مدرسة منارات الرياض من الملتحقين بغرفة المصادر في المدرسة وهم يمثلون عينة الدراسة, وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (15) طالباً تلقوا تدريبهم على البرنامج التعليمي في

غرفة الحاسوب والأخرى ضابطة وعددها (15) طالبا تمَ تدريسهم بالطريقة الاعتيادية في غرفة المصادر.

أدوات الدراسة:

تم إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في:

أولاً: اختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي.

هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تحديد مهارات القراءة الصامتة والجهرية في الصف الثالث الابتدائي, وذلك في ضوء المهارات المتضمنة في منهاج الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية.

ويستخدم الاختبار بهدف تحديد أوجه الضعف والقصور لدى طلبة صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي في مهارات القراءة, وقد سار إعداد الاختبار بصورته الأولية على النحو الآتي:

الرجوع إلى الأدب النظري السابق والدراسات ذات الصلة بهدف إعداد قائمة بأهم مهارات القراءة الصامتة والجهرية المتطلبة لطلبة الصف الثالث الابتدائي وكذلك لتضمينها في الاختبار التحصيلي ولاحقاً في البرنامج التعليمي بقصد تنميتها لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تم اشتقاق هذه القائمة من عدة مصادر اطلع عليها الباحث في الأدب التربوي المتعلق بمهارتي القراءة والكتابة، مثل: (البجة, 2003؛ والحجايا، 2004؛ وسحاب، 2005؛ و سعد, 2006؛ وطعيمة, 1998أ؛ وطعيمة, 1998ب؛ وعاشور ومقدادي, 2009؛ وعبابدة, 2008؛ وعبد

الوهاب وآخرون, 2002؛ ومصطفى, 1998؛ ووزارة التربية والتعليم،2002) والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: (الحايك، 2005؛ والراشد, 2001؛ والسعيدي, 2007؛ والعايد, 2006؛ وعلي وحجازي, 2005؛ والفضلي, 2006؛ والقحطاني, 2007؛ والكثيري,2000؛ واليزيدي, 2006).

وفيما يلي قائمة بأهم مهارات القراءة الصامتة والجهرية السابقة والمتطلبة لطلبة الصف الثالث الابتدائي التي تم التوصل إليها:

- تحديد المعنى المناسب للكلمات من خلال السياق.
- تحديد مضاد الكلمات من خلال فهم السياق التي وردت فيه.
- ترتيب مابين 4–6 كلمات لتكوين جملة مفيدة.
- القدرة على ترتيب عدد من الجمل ترتيباً صحيحاً مكوناً فقرة ذات معنى واضح.
- تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في الموضوع المقروء.
- تحديد الأفكار الفرعية والتفاصيل الواردة في الموضوع المقروء.
- قراءة الكلمات الثلاثية والرباعية قراءة سريعة دون تهجئة.
- التفريق في النطق بين أصوات الحركات القصيرة, والحركات الطويلة.
- التفريق نطقاً بين الأصوات المتشابهة في الكلمات, مثل:الدال الضاد, والظاء, السين والثاء والصاد, القاف والكاف...
- التمييز نطقاً بين اللامين الشمسية والقمرية في كلمات مفرقة.
- القدرة على قراءة الكلمات المنونة والكلمات التي بها حروف مشددة نطقاً صحيحاً.
- القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب وتنطق,والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب – قراءة صحيحة.

وفي ضوء ذلك تم إعداد اختبار تحصيلي في مهارات القراءة بصورته الأولية متضمناً (24) فقرة موزعة على بعدين هما: قراءة صامتة وتكون من (18) فقرة, و قراءة جهريه وتكون من (6) فقرات ملحق (3).

صدق المحتوى:

بعد تجهيز فقرات الاختبار تم عرض الاختبار بصورته الأولية (البعد الخاص بمهارات القراءة الصامتة والبعد الخاص بمهارات القراءة الجهريه) على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وطرائق تدريسها ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم (ملحق5) بهدف معرفة آرائهم، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة المهارات المتضمنة في الاختبار لطلبة الصف الثالث الابتدائي في القراءة ومدى ملاءمتها لطلبة صعوبات القراءة؛ بقصد تضمينها في البرنامج التعليمي؛ لتنميتها باستخدام الوسائط المتعددة، وطلب إليهم إبداء آرائهم في الاختبار من حيث:

- صياغة السؤال ومدى مناسبته لقياس المهارة.
- مدى ملاءمة صياغة الفقرات.
- التعديل, الحذف, إضافة ما يراه مناسباً لتحقيق الهدف المرجو من الدراسة.

وتمثلت أبرز ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم التي تم الأخذ بها في إعداد الاختبار بصورته النهائية بالآتي:

وقد تم الحرص على قبول المهارة، إذا اتفق (80%) فما فوق من المحكمين على أنها "مهمة جداً" ، وفي هذا أشارت دروزة (2000) إلى أن معامل صدق المحتوى يكون مقبولاً

عندما تكون درجة الاتفاق بين المحكمين لا تقل عن (75%)، وفي ضوء ذلك تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها اثنان فأكثر من المحكمين، حيث عدلت ورقة التعليمات في الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الصامتة, كما عدلت ورقة تعليمات بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات القراءة الجهرية, وتمت إعادة تنظيم النماذج من حيث حجم نص القراءة في كل نموذج بحيث تبدأ من النص الأقل حجماً إلى النص الأكبر حجماً, كما تم تعديل الفقرات اللازمة فعدلت فقرة "قراءة الكلمات الثلاثية والرباعية قراءة سريعة دون تهجئة. "لتصبح " قراءة الكلمات قراءة صحيحة دون تهجئة." ، فأصبح الاختبار التحصيلي المتعلق ببعد مهارات القراءة الصامتة- بصورته النهائية- مكوناً من (18) فقرة موزعة على ثلاثة نماذج مختلفة, والمتعلق ببعد مهارات القراءة الجهرية- بصورته النهائية- مكوناً من (6) فقرات لقياس (6) مهارات من مهارات القراءة الجهرية المتضمنة في النص كما في الملحق (6).

الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

بعد أن وصل الاختبار إلى صورته النهائية ملحق (6), وبعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين, تم تجريب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (46) طالباً من طلبة الصف الثالث الابتدائي من خارج عينة الدراسة في نفس المدرسة قبل البدء بتطبيق الدراسة وكان ذلك يوم الأحد 2009/12/6 م واستهدفت الدراسة الاستطلاعية للاختبار التحقق من الآتي:

1- صلاحية تعليمات الاختبار.

2- تحديد الزمن المناسب لفقرات الاختبار.

3- ملاءمة المساحة المخصصة للإجابة.

4- استخراج ثبات التصحيح.

صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء الاختبار فقد تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الصامتة، والجدول (1) يوضح ذلك:

الجدول (1)

معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الصامتة

م	معاملات التمييز لفقرات اختبار القراءة الصامتة	م	معاملات التمييز لفقرات اختبار القراءة الصامتة
1	0.49	10	0.46
2	0.50	11	0.52
3	0.49	12	0.48
4	0.45	13	0.54
5	0.55	14	0.54
6	0.49	15	0.52
7	0.52	16	0.50
8	0.53	17	0.40
9	0.62	18	0.58

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز قد تراوحت بين (0.40-0.62) وعليه فإن جميع فقرات اختبار القراءة الصامتة مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من التمييز.

كما تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الجهرية، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الجهرية

م	معاملات التمييز لفقرات اختبار القراءة الجهرية
1	0.56
2	0.54
3	0.52
4	0.54
5	0.50
6	0.53

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز قد تراوحت بين (0.52–0.56) وعليه فإن جميع فقرات اختبار القراءة الجهرية مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من التمييز.

كما وقد تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الصامتة، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الصامتة

م	معاملات الصعوبة لفقرات اختبار القراءة الصامتة	م	معاملات الصعوبة لفقرات اختبار القراءة الصامتة
1	0.55	10	0.36
2	0.45	11	0.45
3	0.42	12	0.52
4	0.50	13	0.35
5	0.52	14	0.37
6	0.51	15	0.36
7	0.43	16	0.50
8	0.44	17	0.57
9	0.44	18	0.51

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.35 -0.57) وعليه فإن جميع فقرات اختبار القراءة الصامتة مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة.

كما تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الجهرية، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4)
معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار القراءة الجهرية

م	معاملات الصعوبة لفقرات اختبار القراءة الجهرية
1	0.51
2	0.49
3	0.39
4	0.36
5	0.49
6	0.34

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.51- 0.34) وعليه فإن جميع فقرات اختبار القراءة الجهرية مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة.

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

لتحديد الزمن المناسب لاختبار مهارات القراءة الصامتة والجهرية, تم تسجيل الوقت الذي استغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات الاختبار في الجزء المتعلق بمهارات القراءة الصامتة، وقام الباحث بحساب متوسط زمن إجابة الطلبة عليه، حيث بلغ (60) دقيقة زيادة على (10) دقائق للتقديم وقراءة التعليمات والتوجيهات، وقد لاحظ الباحث أن الأسئلة والاستفسارات كانت قليلة مما يدل على وضوح الاختبار وتعليماته, كما تم أيضاً تسجيل الوقت الذي استغرقه الطلبة في قراءة نص القراءة الجهرية في الجزء المتعلق بمهارات القراءة الجهرية, وقام الباحث بحساب متوسط زمن قراءة الطلبة، حيث بلغ (5) دقائق، زيادة على (5) دقائق للتقديم وقراءة التعليمات والتوجيهات وبذلك يكون الزمن الكلي لتطبيق الاختبار(10) دقائق فقط.

ثبات الاختبار:

لأغراض إيجاد معاملات الثبات لاختبار مهارات القراءة تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (46) طالباً من طلبة الصف الثالث الابتدائي من خارج عينة الدراسة في نفس المدرسة، حيث تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل (كرونباخ ألفا) لبعديه الاثنين (القراءة الصامتة و القراءة الجهرية) المكونة لاختبار القراءة وللدرجة الكلية له، والجدول (5) يبين ذلك:

الجدول (5)
معاملات الثبات لاختبار مهارات القراءة بأبعاده الفرعية

رقم البعد	المجال	معامل الثبات
1	القراءة الصامتة	0.92
2	القراءة الجهرية	0.89
	الكلي	0.94

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي:

1- البعد الأول: الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة الصامتة ويتضمن:

- تحديد المعنى المناسب للكلمات من خلال السياق
- تحديد مضاد الكلمات من خلال فهم السياق الذي وردت فيه.
- ترتيب مابين 4-6 كلمات لتكوين جملة مفيدة.
- القدرة على ترتيب عدد من الجمل ترتيباً صحيحاً مكوناً فقرة ذات معنى واضح.
- تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في الموضوع المقروء.
- تحديد الأفكار الفرعية والتفاصيل الواردة في الموضوع المقروء.

2- البعد الثاني: الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة الجهرية ويتضمن:

- قراءة الكلمات قراءة صحيحة دون تهجئة.

- التفريق في النطق بين أصوات الحركات القصيرة, والحركات الطويلة.
- التفريق نطقاً بين الأصوات المتشابهة في الكلمات, مثل:الدال الضاد, والظاء, السين والثاء والصاد, القاف والكاف...
- التمييز نطقاً بين اللامين الشمسية والقمرية في كلمات مفرقة.
- القدرة على قراءة الكلمات المنونة والكلمات التي بها حروف مشددة نطقاً صحيحاً.
- القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق, والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب – قراءة صحيحة.

هذا وقد اشتمل اختبار مهارات القراءة الجهرية على ثلاث أوراق وهي : ورقة تعليمات بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات القراءة الجهرية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم, والورقة الثانية احتوت على نص القراءة الجهرية بخط واضح وعريض ومشكل متضمناً جميع مهارات القراءة الجهرية المراد قياسها وإكسابها وتنميتها لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم. أمَا الورقة الثالثة فهي (بطاقة ملاحظة) لصعوبة قياس مهارات القراءة الجهرية فقد تم إعداد بطاقة ملاحظة لهذا الغرض يتم من خلالها رصد مستوى الأداء ملحق (6).

تطبيق الاختبار:

اشتمل اختبار مهارات القراءة الصامتة على ثلاثة نماذج لقياس مهارات القراءة الصامتة عند الطالب في ثلاثة مواقف مختلفة وموزعة على ثلاث جلسات كما جاء في ورقة تعليمات الاختبار ملحق (6).

الجلسة الأولى: يتم توزيع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النموذج الأول على الطلبة ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها خمس عشرة دقيقة.

الجلسة الثانية: يتم توزيع أوراق اختبار القراءة الصامتة للنموذج الثاني على الطلبة ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها عشرون دقيقة.

الجلسة الثالثة: يتم توزيع أوراق اختبار القراءة الصامتة للنموذج الثالث على الطلبة ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها خمس وعشرون دقيقة. روعي في هذه الجلسات الزيادة في المدة الزمنية لإجابة الطالب عن فقرات كل نموذج من النماذج الآنفة الذكر بما يتناسب مع حجم نص القراءة الصامتة الوارد فيها.

وفيما يتعلق بمهارات القراءة الجهرية فقد تم تسجيل قراءة الطالب الجهرية باستخدام جهاز تسجيل بناءً على ما اقترحه أحد المحكمين بحيث يعطى نص القراءة الجهرية للطالب ومن ثم يعطى الطالب خمس دقائق على الأكثر لقراءة نص القراءة الجهرية. ويضع الملاحظ علامة معينة على الخطأ الذي وقع به الطالب ويكون ذلك على النص مباشرة ببطاقة الملاحظة بين يديه. وبعد أن ينتهي الطالب من قراءة النص قراءة جهرية يرصد الملاحظ مستوى الأداء في الجدول المخصص لذلك مقابل كل مهارة من المهارات الواردة فيه تحت تبويب مستوى الأداء الذي جاء على شكل تدرج الخمسة مستويات تبدأ ب (عالٍ جدا) يرصد لها خمس درجات وتنتهي ب (ضعيف جداً) يرصد لها درجة واحدة فقط.

تحديد معايير التصحيح للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة الصامتة والجهرية:

جاء توزيع الدرجات على اختبار مهارات القراءة الصامتة كما يلي :

تضمن كل نموذج من النماذج الثلاثة ست فقرات أعطيت درجة واحدة لكل فقرة وبذلك يصبح مجموع الدرجات على كل نموذج ست درجات وتصبح الدرجة الكلية على النماذج الثلاثة هي ثماني عشرة درجة وبهذا يكون قد رصد ثلاث درجات للمهارة الواحدة مقاسة في ثلاثة مواضع مختلفة.

يتم تصحيح اختبار مهارات القراءة الجهرية لكل تلميذ من خلال إعادة الاستماع إلى التسجيل الصوتي لنص القراءة الجهرية وقد تمت عملية إعادة سماع التسجيل الصوتي من قبل الباحث ومصحح آخر, وتم حساب درجة الطالب من خلال حساب متوسطات التصحيحين.

وجاء توزيع الدرجات على اختبار مهارات القراءة الجهرية كما يلي :

أعطيت كل مهارة من المهارات الست خمس درجات وهي تمثل الدرجة العظمى على مقياس مستوى الأداء في بطاقة الملاحظة وبذلك يصبح مجموع الدرجة الكلية ثلاثين درجة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أنه ينبغي تقييم الطالب من خلال ثلاث ملاحظات متفرقة, ويتم حساب درجة الطالب من خلال حساب متوسطات الملاحظات الثلاث أو أن تتم الملاحظة من قبل ملاحظين اثنين ويتم أخذ المتوسط ولصعوبة تنفيذ هذا الإجراء فقد تم تسجيل قراءة الطالب الجهرية باستخدام جهاز تسجيل بحيث يعطى نص القراءة الجهرية للطالب ومن ثم يعطى الطالب خمس دقائق على الأكثر لقراءة نص القراءة الجهرية. ويضع الملاحظ علامة معينة على الخطأ الذي وقع به الطالب ويكون ذلك على النص مباشرة ببطاقة الملاحظة بين يديه.وبعد أن ينتهي

الطالب من قراءة النص قراءة جهرية يرصد الملاحظ مستوى الأداء في الجدول المخصص لذلك مقابل كل مهارة من المهارات الواردة فيه تحت تبويب مستوى الأداء الذي جاء على شكل تدرج الخمسة مستويات تبدأ ب (عالٍ جدا) يرصد لها خمس درجات وتنتهي ب (ضعيف جداً) يرصد لها درجة واحدة فقط.

بحيث يعطى الطالب مستوى أداء عالٍ جداً على المهارة موضوع القياس عند عدم تسجيل أي خطأ فيها, ويعطى مستوى أداء عالٍ على المهارة موضوع القياس عند تسجيل خطأ أو اثنين على الأكثر, كما يعطى مستوى أداء متوسط على المهارة موضوع القياس عند تسجيل ثلاثة أخطاء على الأكثر, ويعطى مستوى أداء ضعيف على المهارة موضوع القياس عند تسجيل أربعة أخطاء أو خمسة على الأكثر ويعطى الطالب مستوى أداء ضعيف جداً على المهارة موضوع القياس عند تسجيل أكثر من خمسة أخطاء.

ثانياً: اختبار تحصيلي في مهارات الكتابة للصف الثالث الابتدائي.

هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تحديد مهارات الكتابة المتطلبة للكتابة في الصف الثالث الابتدائي, وذلك في ضوء المهارات المتضمنة في منهاج الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية.

ويستخدم الاختبار يهدف تحديد أوجه الضعف والقصور لدى طلبة صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي في مهارات الكتابة, وقد سار إعداد الاختبار بصورته الأولية على النحو الآتي:

الرجوع إلى الأدب النظري السابق والدراسات ذات الصلة بهدف إعداد قائمة بأهم مهارات الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية لتضمينها في الاختبار التحصيلي ولاحقاً في البرنامج التعليمي بقصد تنميتها لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وقد تم اشتقاق هذه القائمة من عدة مصادر اطلع عليها الباحث في الأدب التربوي المتعلق بمهارتي القراءة والكتابة، مثل: : (البجة, 2003؛ والخمايسة، 2003؛ وسحاب، 2005؛ والصوص،2003؛ وطعيمة, 1998أ؛ وطعيمة, 1998ب؛ وعاشور ومقدادي, 2009؛ وعبد الوهاب وآخرون, 2002؛ ووزارة التربية والتعليم،2002) والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: (صومان، 2006؛ وعلي وحجازي, 2005).

وفيما يلي قائمة مهارات الكتابة التي تم التوصل إليها:

- كتابة الحروف بأشكالها المختلفة في الكلمة كتابة صحيحة تبعاً للاتجاه الصحيح في رسم الحروف.
- التفريق كتابةً بين أشكال الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
- الكتابة إملاءً لكلمات فيها مد بالألف أو الواو أو الياء.
- كتابة الكلمات المختومة بتاء مفتوحة, وتاء مربوطة,وهاء الغائب كتابة صحيحة.
- التفريق في الكتابة بين الياء والألف التي ترسم على صورة الياء.
- الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب, مثل:هذا, ذلك, هؤلاء, لكن...
- الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق, مثل:قالوا, خرجوا, لا تلعبوا...

- ملء بطاقة تحتوي على اسم الطالب, وعمره, ومدرسته, وفصله, ووطنه, ومدينته, وحيه, وشارعه...
- كتابة جملة مفيدة تعبر عن مضمون صورة مألوفة.
- القدرة على التعبير الكتابي مثل:كتابة سطرين عن نشاطه اليومي.
- القدرة على كتابة جمل بطريقة الإملاء المنظور.

وفي ضوء ذلك تم إعداد اختبار تحصيلي في مهارات الكتابة بصورته الأولية متضمناً (5) فقرات ملحق (4).

صدق المحتوى:

بعد تجهيز فقرات الاختبار تم التحقق من معاملات الصدق لاختبار مهارات الكتابة وذلك بعرض الاختبار بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وطرائق تدريسها ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم (ملحق 5) بهدف معرفة آرائهم، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة المهارات المتضمنة في الاختبار لطلبة الصف الثالث الابتدائي في الكتابة ومدى ملاءمتها لطلبة صعوبات الكتابة؛ بقصد تضمينها في البرنامج التعليمي؛ لتنميتها باستخدام الوسائط المتعددة، وطلب إليهم إبداء آرائهم في الاختبار من حيث:

- سلامة صياغة السؤال
- مدى ملاءمة السؤال لقياس المهارة.
- التعديلات المقترحة.

وتمثلت أبرز ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم التي تم الأخذ بها في إعداد الاختبار بصورته النهائية بالآتي:

تم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أجمع عليها اثنان فأكثر من المحكمين، حيث تم تعديل أو حذف أو إضافة الفقرات اللازمة وقد تم الحرص على قبول المهارة، إذا اتفق) (% 80 فما فوق من المحكمين على أنها مهمة جداً وفي ضوء ذلك حذفت مهارة " كتابة الحروف بأشكالها المختلفة في الكلمة كتابة صحيحة تبعاً للإتجاه الصحيح في رسم الحروف. كما حذفت مهارة " القدرة على كتابة جمل بطريقة الإملاء المنظور. وعدلت مهارة "القدرة على التعبير الكتابي مثل: كتابة سطرين عن نشاطه اليومي. لتصبح: القدرة على التعبير الكتابي مثل: كتابة ثلاثة أسطر عن نشاطه اليومي. وأصبح الاختبار بصورته النهائية كما في الملحق (7).

الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

بعد أن وصل الاختبار إلى صورته النهائية ملحق (7), وبعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين, تم تجريب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (46) طالباً من طلبة الصف الثالث الابتدائي من خارج عينة الدراسة في نفس المدرسة قبل البدء بتطبيق الدراسة وكان ذلك يوم الأحد 2009/12/6 م واستهدفت الدراسة الاستطلاعية للاختبار التحقق من الآتي:

1- صلاحية تعليمات الاختبار.

2- تحديد الزمن المناسب لفقرات الاختبار.

3- ملاءمة المساحة المخصصة للإجابة.

4- استخراج ثبات التصحيح.

صدق البناء:

للتحقق من صدق بناء اختبار الكتابة فقد تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الكتابة، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)
معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الكتابة

م	معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الكتابة	معاملات التمييز لفقرات اختبار الكتابة
1	0.50	0.42
2	0.52	0.53
3	0.46	0.46
4	0.49	0.50
5	0.51	0.56
6	0.41	0.51

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (0.41−0.52) وعليه فإن جميع فقرات اختبار الكتابة مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة. كما يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز قد تراوحت بين (0.42−0.56) وعليه فإن جميع فقرات اختبار الكتابة مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من التمييز.

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

أما بالنسبة إلى اختبار مهارات الكتابة فكان العمل بالطريقة نفسها المتبعة مع مهارات القراءة، وذلك بأخذ إجابات الطلبة جميعهم، ورصد الوقت لكل طالب، ثم استخراج متوسط الزمن الذي استغرقه الطلبة بالدقائق في الإجابة عن اختبار مهارات الكتابة جميعها؛ فكان الزمن المناسب (45) دقيقة.

ثبات الاختبار:

لأغراض إيجاد معاملات الثبات لاختبار مهارات الكتابة تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (46) طالباً من طلبة الصف الثالث الابتدائي من خارج عينة الدراسة في نفس المدرسة، حيث تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل (كرونباخ ألفا) للدرجة الكلية له والتي بلغت (0,86) يستدل أن قيمة معامل الثبات كانت كافية لأغراض الدراسة.

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة:

اشتمل الاختبار على خمس فقرات موزعة على ثلاث أوراق وورقة الغلاف ليكتب الطلبة بياناتهم عليها, وتضمن الاختبار المهارات الآتية:

- التفريق كتابةً بين أشكال الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
- الكتابة إملاءً لكلمات فيها مد بالألف أو الواو أو الياء.
- كتابة الكلمات المختومة بتاء مفتوحة, وتاء مربوطة,وهاء الغائب كتابة صحيحة.
- التفريق في الكتابة بين الياء والألف التي ترسم على صورة الياء.
- الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب, مثل:هذا, ذلك, هؤلاء, لكن...
- الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق, مثل:قالوا, خرجوا, لا تلعبوا...

- ملء بطاقة تحتوي على اسم الطالب, وعمره, ومدرسته, وفصله, ووطنه, ومدينته, وحيه, وشارعه...
- كتابة جملة مفيدة تعبر عن مضمون صورة مألوفة.
- القدرة على التعبير الكتابي مثل: كتابة ثلاثة أسطر عن نشاطه اليومي.

تطبيق الاختبار:

اشتمل الاختبار على خمس فقرات موزعة على ثلاث أوراق وورقة الغلاف التي يطلب من الطلبة كتابة بياناتهم عليها في مدة أقصاها خمس دقائق ولم يخصص لها أي درجة, وهناك أيضا ورقة ملحقة تحوي (نص الإملاء المنظور مكتوب بخط واضح وعريض ومشكَل متضمناً مجموعة من مهارات الكتابة المراد قياسها وإكسابها وتنميتها لدى الطلبة, تعطى للطالب بعد أن ينتهي من كتابة بيانات ورقة الغلاف وبعد أن يجيب عن الفقرة الأولى من الاختبار وتبقى تحت نظر الطالب لمدة لا تزيد على عشر دقائق يتم خلالها إعطاء توجيهات للطلبة بالتركيز والتمعن بالنص ليتم بعد ذلك إملاء النص على الطلبة وكتابته في المربع المخصص لذلك في ورقة الإجابة للفقرة الثانية من فقرات الاختبار على ألا يستغرق زمن إملاء الطالب للنص خمس عشرة دقيقة, وبعد ذلك يعطى الطلبة خمس عشرة دقيقة للإجابة عن بقية فقرات الاختبار كما ورد في ورقة تعليمات اختبار مهارات الكتابة ملحق (7), وبذلك يكون الزمن الكلي لاختبار مهارات الكتابة خمساً وأربعين دقيقة.

تحديد معايير التصحيح في اختبار مهارات الكتابة:

جاء توزيع الدرجات على اختبار مهارات الكتابة كما يلي :

رصد لكل مهارة ثلاث درجات باستثناء مهارة رقم (4) ومهارة رقم (7) فقد خصص لكل واحدة منها أربع درجات وبذلك تصبح الدرجة الكلية على الاختبار تسعاً وعشرين درجة.

ثالثاً: برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة:

هدف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- تحديد المعنى المناسب للكلمات من خلال السياق.
- تحديد مضاد الكلمات من خلال فهم السياق التي وردت فيه.
- ترتيب مابين 4−6 كلمات لتكوين جملة مفيدة.
- القدرة على ترتيب عدد من الجمل ترتيباً صحيحاً مكوناً فقرة ذات معنى واضح.
- تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في الموضوع المقروء.
- تحديد الأفكار الفرعية والتفاصيل الواردة في الموضوع المقروء.
- قراءة الكلمات قراءة صحيحة دون تهجئة.
- التفريق في النطق بين أصوات الحركات القصيرة, والحركات الطويلة.
- التفريق نطقاً بين الأصوات المتشابهة في الكلمات, مثل:الدال الضاد, والظاء, السين والثاء والصاد, القاف والكاف...
- التمييز نطقاً بين اللامين الشمسية والقمرية في كلمات مفرقة.
- القدرة على قراءة الكلمات المنونة والكلمات التي بها حروف مشددة نطقاً صحيحاً.

- القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق,والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب – قراءة صحيحة.
- التفريق كتابةً بين أشكال الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
- الكتابة إملاءً لكلمات فيها مد بالألف أو الواو أو الياء.
- كتابة الكلمات المختومة بتاء مفتوحة, وتاء مربوطة,وهاء الغائب كتابة صحيحة.
- التفريق في الكتابة بين الياء والألف التي ترسم على صورة الياء.
- الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب, مثل:هذا, ذلك, هؤلاء, لكن...
- الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق, مثل:قالوا, خرجوا, لا تلعبوا...
- ملء بطاقة تحتوي على اسم الطالب, وعمره, ومدرسته, وفصله, ووطنه, ومدينته, وحيه, وشارعه...
- كتابة جملة مفيدة تعبر عن مضمون صورة مألوفة.
- القدرة على التعبير الكتابي مثل: كتابة سطرين عن نشاطه اليومي.

وفي سبيل إعداد الصورة الأولية للبرنامج تم إتباع الخطوات التالية:

تحديد فلسفة البرنامج:

ينطلق هذا البرنامج من فلسفة أساسية مفادها أن طرائق التدريس والمعالجات التقليدية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لذوي صعوبات التعلم ستظل سائدة ما لم يتم توظيف المستحدثات التكنولوجية والتي تعتمد على نقل أنشطة عملية التعلم من المعلم إلى المتعلم ومن

أبرز هذه المستحدثات تكنولوجيا الوسائط المتعددة التي يمكن أن تسهم في تنمية وإكساب مهارات القراءة والكتابة لهذه الفئة.

ويستند هذا البرنامج على العمليات المعرفية الذهنية للوصول إلى تطوير أبنية معرفية أو مخططات ذهنية معرفية يربط فيها الخبرات والمعارف السابقة على صورة علاقات وترابطاً يوصل إلى الخبرات الجديدة والأصيلة، حيث إن الطلاب يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة وأن أكثر أنشطة التعلم فعالية هي التي تتطلب مشاركة أكثر من حاسة من حواس الطلاب؛ لتزيد احتمالات استبقاء المهارة المتعلمة.

مبررات بناء البرنامج:

إن من أهم مبررات بناء البرنامج التعليمي ما يأتي:

– الضعف الحاد الذي يعاني منه معظم الطلبة في مهارات القراءة والكتابة، وقد يساعد هذا البرنامج، وما يشتمل عليه من تطويع لعناصر الوسائط المتعددة في تناول مهارات القراءة والكتابة بأسلوب شيق وجذاب في تحسين مستوى أداء الطلبة في القراءة والكتابة، الأمر الذي قد ينعكس على تحصيلهم بشكل عام.

– قلة اهتمام الباحثين بتنمية مهارات القراءة والكتابة لفئة صعوبات التعلم.

– دعوات التربويين والباحثين إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة، وبخاصة في المرحلة الابتدائية التأسيسية وقلة البرامج التي تنفذ في ذلك.

– توظيف الحاسوب وبرامجه التعليمية متعددة الوسائط في مجالات الحياة التعليمية كافة.

أسس بناء البرنامج:

في البداية تمت مراجعة بعض الأدبيات المرتبطة ببناء برامج الوسائط المتعددة ومهارات القراءة والكتابة مثل: (أمين, 2004؛ البراوي,2001؛ الحايك, 2005؛ سرايا, 2009؛ سعد, 2006؛ الشويعر, 2005؛ صومان, 2006؛ عزمي, 2001؛ محمد والسيد,2008؛ الهرش وآخرون, 2006؛ Alessi & Trollip,2001; Sanchez, 2006; Wissick & Gardner & Blair, 2004

وفي ضوء ذلك تم تحديد ما يلي:

1-تحديد مهارات القراءة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى والتي سوف يركز عليها البرنامج والمتمثلة في:

2-تحديد مهارات الكتابة في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى والتي سوف يركز عليها البرنامج والمتمثلة في:

3-تحديد عناصر الوسائط المتعددة التي سيتم توظيفها عند عرض المهارات, وهي.....

4-الاعتماد في بناء البرنامج متعدد الوسائط على التكامل والدمج بين مميزات برنامجي العروض التقديمية PowerPoint والفلاش Macromedia Flash في بناء وإنتاج هذا البرنامج التعليمي.

5- تحديد الأساليب التعليمية الملائمة لطبيعة وخصائص الفئة المستهدفة عند عرض البرنامج وهي (أسلوب العرض الجماعي على العينة موضوع التجربة وأسلوب العرض الفردي وهو المرتبط بتفاعل كل طالب على حده مع محتويات البرنامج التعليمي وتحت إشراف منفذ البرنامج.

- وفي ضوء ذلك تم تصميم مجموعة من الجلسات التعليمية المرتبطة بإكساب مهارات القراءة والكتابة في صورة مواقف تعليمية مقصودة وعددها (45) جلسة.

محتوى البرنامج:

اشتمل البرنامج على مهارات القراءة الصامتة والجهرية ومهارات الكتابة التي تم تحديدها سابقاً والمنوي تنميتها لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي, وقد جاءت هذه المهارات متضمنة في البرنامج التعليمي متعدد الوسائط بصور وأشكال عدة, (أنشطة وتمارين وتدريبات وخبرات منوعة مصحوبة ومدعمة بعناصر الوسائط المتعددة التي تم توفيرها في البرنامج التعليمي؛ لتشجع الطالب على التفاعل مع محتويات البرنامج التعليمي).

الضبط العلمي للبرنامج (صدق البرنامج التعليمي) :

للتأكد من مدى ملاءمة أنشطة وجلسات البرنامج للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها, تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والحاسوب التعليمي وأساليب تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم بجامعة الملك سعود وعلى مجموعة من معلمي ومشرفي الصعوبات التعليمية في وزارة التربية والتعليم, بلغ قوامها (15) محكماً, أنظر الملحق (10)؛ لإبداء آرائهم حول الآتي:

- ملاءمة البرنامج للأهداف التي صمم من أجلها.
- ملاءمة البرنامج لخصائص الفئة المستهدفة.
- ملاءمة البرنامج للمعايير التربوية والفنية ذات العلاقة.

- مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج.

وقد أشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على البرنامج من مثل:

وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام للبرنامج من حيث اشتماله على العناصر الأساسية للبرنامج التعليمي، وعلى ملاءمة البرنامج للأهداف التي صمم من أجلها، ولخصائص الفئة المستهدفة، والمدة الزمنية لتطبيق البرنامج.

وقد أبدوا بعض المقترحات والتعديلات على البرنامج مثل:

1- تقسيم البرنامج لتسهيل وتسريع عملية تشغيله.

2- وضع أيقونة للخروج من البرنامج، في جميع شاشات البرنامج، إضافة إلى أيقونة تعيد الطالب إلى الشاشة السابقة، وأيقونة تقدمه إلى الشاشة اللاحقة.

3- توحيد رمز الإيقونة التي تشير إلى التقدم أو التراجع أو الخروج من البرنامج في جميع الشاشات.

4- الاهتمام بتشكيل أواخر الكلمات.

5- ربط كل نشاط وتدريب بالمهارة المحددة له.

6- الاهتمام بالتناسق بين الألوان والخطوط، من حيث أحجامها وأنواعها؛ لتكون عامل جذب وانتباه، وليس عامل تشتت.

7- اختيار خلفيات ملائمة وأكثر راحة للنظر.

8- عدم حشو الشريحة بكثير من المعلومات، أو الألوان، أو الخطوط.

وتم الأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي أشار إليها المحكمون، والتي ساعدت على تحسين وتطوير البرنامج التعليمي متعدد الوسائط، ليتناسب وأغراض هذه الدراسة.

وبناءً عليه تم إجراء بعض التعديلات التي أبداها المحكمون حول البرنامج وبذلك يكون البرنامج صالحاً للتطبيق على العينة المستهدفة.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين، تم تجريب جلسة من جلسات البرنامج على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (26) طالباً من الطلبة العاديين في الصف الثالث الابتدائي في نفس المدرسة, قبل البدء بتطبيق التجربة بهدف استكمال الملاحظات الفنية والتربوية، وتعرف كيفية تعامل الطلبة مع البرنامج من حيث تشغيله, وكيفية التنقل خلال التفاعل مع أنشطته وتدريباته، وتسجيل ملاحظات عامة حول البرنامج, وتحديد المشكلات والصعوبات التي قد تنشأ حين تطبيق البرنامج التعليمي على أفراد العينة الاستطلاعية, ومن ثم أخذها بعين الاعتبار عند إجراء البحث الأساسي.

وكان من أهم نتائج تلك التجربة أنه لا بد من تحميل البرنامج على أجهزة الحاسوب الخاصة بالطلبة وتشغيله مباشرة من الجهاز بدلاً من تشغيله من القرص (CD) نتيجة لما لوحظ من بطء شديد في عملية الإقلاع والاستجابة للبرنامج.

كما لوحظ أن بعض الطلبة أصابهم بعض التشويش أثناء عملية التنقل من التالي إلى السابق والعكس بمعنى أنهم لم يتعرفوا جيدا إلى إيقونة التالي والسابق, وعليه تم تكبير الإيقونة التي تميز التالي والسابق. وأن الطلبة بحاجة في البداية إلى موجه ومرشد؛ لكي يعتادوا على البرنامج ويعرفوا تماماً طبيعة المهام المطلوبة منهم.

وفي ضوء ذلك أصبح البرنامج بصورته النهائية مكوناً من (45) جلسة, على النحو التالي:

- **وصف البرنامج وعناصر الوسائط المتعددة المستخدمة فيه :**

أ. الشاشة الرئيسة (واجهة البرنامج) :

تكونت الشاشة الرئيسة للبرنامج من مجموعة ايقونات عرضت بشكل جذاب وبكل بساطة ووضوح؛ كي تسمح للطالب بالتفاعل والتنقل داخل محتويات البرنامج بسهولة ويسر, وتمكن الطالب أيضاً الخروج من البرنامج التعليمي.



شكل (1) الشاشة الرئيسية للبرنامج

عناصر الوسائط المتعددة المستخدمة في البرنامج :

- النصوص المكتوبة (Written texts): وهي المكون الرئيس في تقديم المهارات وقد روعي فيها الاختصار وحسن الصياغة وسهولة القراءة.
- النصوص المنطوقة (Spoken texts) وجاءت بشكل فردي وجماعي لتقديم المهارات مع إمكانية تكرار نطقها لتثبيت المهارة المراد إكسابها وتنميتها للمتعلم.
- الصور المتحركة (Motion Pictures): وقد تمت الاستعانة بها لتشويق المتعلم.
- الصور الثابتة (Still Pictures) : وقد تم توظيفها في عرض بعض المهارات متكاملة مع نصها اللفظي انطلاقاً من نظرية الترميز المزدوج للعالم بافير والتي تؤكد على أهمية مزامنة عرض الصور مع الكلمات.

- الرسوم المتحركة (Animation): وهي رسوم تم اختيارها لتبسيط فهم وإكساب بعض المهارات لذوي صعوبات التعلم في مجال القراءة والكتابة.

إضافة إلى ما سبق فقد تمت مراعاة توافر المعايير الفنية عند صياغة النصوص وأحجامها وأنواعها, كما تم توظيف الألوان عند عرض المهارات لجذب انتباه المتعلمين وتشويقهم وتنمية إدراكهم للمهارات المطلوب إكسابها من ناحية, واستثارة دافعيتهم نحو تعلم هذه المهارات من ناحية أخرى.

البرنامج في صورته النهائية ملحق (9).

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول والذي نص على:- ما مكونات البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ؟

منفذ البرنامج

لضبط الظروف التجريبية اجتمع الباحث مع منفذ البرنامج (الأستاذ وائل محمد العمري مشرف غرفة المصادر وصعوبات التعلم في مدارس منارات الرياض)، وقام بتدريبه على البرنامج وزوده بالإرشادات والمواد اللازمة وحدد له استراتيجيات التعلم والتعليم التي يجب تنفيذها للمجموعة التجريبية.

تولى تنفيذ محتوى البرنامج مشرف غرفة مصادر التعلم في مدارس منارات الرياض وهو من حملة درجة البكالوريوس معلم صف ويحمل درجة دبلوم عالٍ في صعوبات التعلم ودرجة ماجستير في الإدارة والإشراف التربوي, وله خبرة في الميدان (6) سنوات.

زمن تطبيق البرنامج التعليمي

استغرق زمن تطبيق البرنامج التعليمي على طلبة المجموعة التجريبية (9) أسابيع, بواقع خمس حصص صفية في كل أسبوع من الفصل الدراسي الأول للعام (2010/2009م). خلال الفترة من السبت 12 / 12 / 2009 إلى الأربعاء 10 / 2 / 2010 في مدرسة منارات الرياض، القسم الابتدائي المطور للمرحلة الابتدائية.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل إعداد الدراسة:

1- إعداد الإطار النظري للدراسة والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

2- الحصول على كتاب رسمي من جامعة عمان العربية للدراسات العليا موجه إلى مدير إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض لتسهيل المهمة ملحق (11).

3- الحصول على إذن بالتطبيق من المسئولين في إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض لتسهيل المهمة، والتزود بإحصائيات رسمية بأسماء المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية التي تضم طلبة من ذوي صعوبات التعلم للعام الدراسي 2009-2010 ملحق (12).

4- إعداد الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي والتحقق من معاملات صدقه وثباته.

5- إعداد الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة للصف الثالث الابتدائي والتحقق من معاملات صدقه وثباته.

6- تحديد عينة الدراسة من مدارس منارات الرياض بطريقة قصديه, وتوزيعها عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

7- تطبيق الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة، والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة على أفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة (تطبيق قبلي).

8- إعداد البرنامج التعليمي المستند على الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم وتكون من (45) جلسة.

9- التنسيق مع إدارة المدرسة ومشرف غرفة المصادر ومسئول مختبر الحاسب الآلي ومعلمي اللغة العربية على تحديد جدول زمني لتطبيق البرنامج التعليمي على أفراد المجموعة التجريبية بواقع خمس حصص صفية أسبوعياً.

10- أجرى الباحث عدة زيارات صفية في أثناء تنفيذ التجربة وعلى مدار معظم أسابيع تنفيذ التجربة، اطلع من خلالها على سير العملية التعليمية التعلمية، والتثبت من مدى تطبيق الإجراءات التعليمية التعلمية في البرنامج التعليمي.

11- إجراء التطبيق البعدي للاختبارات التحصيلية في مهارات القراءة والكتابة, حيث تم لقاء أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة؛ لتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي البعدي في مهارات الكتابة.

12- تطبيق اختبار المتابعة : بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج التعليمي, تمت إعادة تطبيق كل من الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة على أفراد المجموعة التجريبية وذلك للتحقق من مدى استمرارية وفعالية البرنامج.

13- المعالجة الإحصائية للبيانات والتي تم الحصول عليها جراء تطبيق الاختبارين التحصيليين في مهارات القراءة والكتابة على الأفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي والمتابعة.

14- الوصول إلى النتائج في ضوء التحقق من صحة فرضيات الدراسة.

15- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

متغيرات الدراسة:

يتضمن تصميم الدراسة التجريبية المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

المتغيرات التابعة:

- أداء أفراد العينة على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة.
- أداء أفراد العينة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة.

تصميم الدراسة:

استخدمت الدراسة التصميم التجريبي لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة (البرنامج التعليمي متعدد الوسائط) والمتغيرات التابعة (اختبار تحصيلي في مهارات القراءة واختبار تحصيلي في مهارات الكتابة) لدى طلبة صعوبات التعلم؛ لذا فإن التصميم المستخدم هو تصميم المجموعة التجريبية والضابطة باختبار قبلي وبعدي، وبعد مضي شهر من تطبيق البرنامج التعليمي تم إجراء اختبار متابعة على أفراد المجموعة التجريبية.

المعالجات الإحصائية:

للتحقق من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام عدد من التحليلات الإحصائية تتمثل في: حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة

في التطبيق القبلي والبعدي، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة في التطبيق البعدي، وللتحقق من دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة بعد تطبيق البرنامج تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، ولمعرفة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة في التطبيقين البعدي والمتابعة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة واختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة وللتحقق من دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة في التطبيقين البعدي والمتابعة استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من جراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها نتيجة تطبيق الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة والاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المستند إلى الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لطلبة صعوبات التعلم وبعد مضي شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التعليمي تمت إعادة تطبيق الاختبارين التحصيليين في مهارات القراءة والكتابة على أفراد المجموعة التجريبية. وقد سار عرض النتائج على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرضية الأولى، والتي تنص على" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة بأبعاده الفرعية يعزى إلى البرنامج التعليمي".

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة في التطبيق القبلي والبعدي بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية المُعدَّلة في التطبيق البعدي والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة قبل وبعد البرنامج

المجموعة	العدد	القراءة القبلية (مصاحب)		القراءة البعدية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعدَّل	الخطأ المعياري
ضابطة	15	18.867	2.83	19.800	5.64	19.800	0.89
تجريبية	15	18.167	3.36	36.133	2.24	36.133	0.89

يلاحظ من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين للاستجابة البعدية الخاصة بالدرجة الكلية لاختبار القراءة تبعاً لاختلاف مجموعتي الدراسة (تجريبية، ضابطة)، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على الدرجة الكلية لاختبار القراءة للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير المجموعة بعد تحييد أثر الدرجة الكلية لاختبار القراءة للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين المصاحب على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لإفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
التطبيق القبلي (مصاحب)	194.384	1	194.384	**16.312**	0.01	% 37.7
المجموعة	2000.833	1	2000.833	**167.902**	0.01	% 86.1
الخطأ	321.750	27	11.917			
الكلي	2516.967	29				

يتضح من الجدول (8) وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين الخاصين بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة للاستجابة البعدية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التعليمي مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التعليمي، وبدلالة عملية بلغت قيمتها (86.1%).

كذلك تم حساب المتوسطين الحسابين والانحرافين المعيارين للاستجابتين القبلية والبعدية الخاصين بالدرجات الفرعية لاختبار القراءة (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة) تبعاً لاختلاف مجموعتي الدراسة (تجريبية، ضابطة) بالإضافة إلى حساب المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين للاستجابة البعدية والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابتين القبلية والبعدية الخاصة بالدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة وفقاً لمتغير المجموعة الدراسة بالإضافة للمتوسطات الحسابية المُعدَّلة للاستجابة البعدية والأخطاء المعيارية لها

أبعاد القراءة	المجموعة	الاستجابة القبلية		الاستجابة البعدية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعدَّل	الخطأ المعياري
القراءة الجهرية	ضابطة	10.867	1.25	11.667	3.18	11.667	0.57
	تجريبية	10.726	2.25	22.133	0.90	22.133	0.57
القراءة الصامتة	ضابطة	8.000	2.98	8.133	2.73	8.133	0.44
	تجريبية	7.839	3.55	14.000	2.20	14.000	0.44

يلاحظ من الجدول (9)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين للاستجابة البعدية الخاصين بالدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة) تبعاً لاختلاف مجموعتي الدراسة (تجريبية، ضابطة)، ولتحديد أيُّ نوعٍ من تحليل التباين المصاحب (تحليل تباين مصاحب، أم تحليل تباين متعدد مصاحب) يتوجب على الباحث إجراؤه؛ فقد تم حساب العلاقة الارتباطية الخطية البينية بين الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة (القراءة الصامتة والقراءة الجهرية) وإجراء اختبار (Bartlett) للتحقق من جوهرية العلاقة الارتباطية السالفة الذكر، وذلك كما في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10)

العلاقة الارتباطية الخطية البينية للدرجات الفرعية لاختبار القراءة للاستجابة البعدية ونتائج اختبار Bartlett للتحقق من جوهريتها وفقاً لمتغير الدراسة المستقل (المجموعة)

العلاقة الارتباطية	القراءة الجهرية	القراءة الصامتة
القراءة الجهرية	1	
القراءة الصامتة	**0.859**	1
Bartlett's Test of Sphericity		
نسبة الأرجحية		0.004
كا^2 التقريبية		**9.317**
درجة الحرية		2
الدلالة الإحصائية		0.009

Tests the null hypothesis that the residual covariance matrix is proportional to an identity matrix.

يتبين من الجدول (10)، عدم وجود تناسب جوهري (α=0.05) بين عناصر مصفوفة بواقي لتباينات المصاحبة وبين عناصر مصفوفة الوحدة للعلاقة الارتباطية الخطية البينية للدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة) وفقاً لمتغير الدراسة المستقل (المجموعة)، ولهذا توجب على الباحث إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب على

الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير (المجموعة) بعد تحييد أثر الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11)

نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب على الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير الدراسة المستقل (المجموعة) بعد تحييد أثر الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة القبلية

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
القراءة الجهرية	Wilks' Lambda	0.907	1.289	2	25	0.293	0.093
القراءة الصامتة	Wilks' Lambda	0.493	**12.843**	2	25	0.000	0.507
المجموعة	Hotelling's Trace	6.940	**86.745**	2	25	0.000	0.874

يتبين من الجدول (11)، وجود أثر جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ لمتغير الدراسة المستقل (المجموعة) على الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة البعدية مجتمعتين؛ ولتحديد على أيٍّ من الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة كان الأثر السالف الذكر، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة البعدية كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغير المجموعة بعد تحييد أثر الدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12)

دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الأبعاد الفرعية لاختبار مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
القراءة الجهرية البعدية	القراءة الجهرية القبلية (مصاحب)	5.009	1	5.009	1.046	0.316	3.9%
	القراءة الصامتة القبلية (مصاحب)	28.231	1	28.231	**5.894**	0.022	18.5%
	المجموعة	821.633	1	821.633	**171.535**	0.000	86.8%
	الخطأ	124.537	26	4.790			
	الكلي	974.700	29				
القراءة الصامتة البعدية	القراءة الجهرية القبلية (مصاحب)	0.929	1	0.929	0.315	0.579	1.2%
	القراءة الصامتة القبلية (مصاحب)	78.568	1	78.568	**26.625**	0.000	50.6%
	المجموعة	258.133	1	258.133	**87.476**	0.000	77.1%
	الخطأ	76.724	26	2.951			
	الكلي	429.867	29				

يتضح من الجدول (12)، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين الخاصين بالدرجتين الفرعيتين لاختبار القراءة للاستجابة البعدية (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة) يعزى إلى اختلاف مستويي متغير (المجموعة)؛ لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التعليمي مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج التعليمي، وبدلالة عملية بلغت قيمها (86.8% للقراءة الجهرية، 77.1% للقراءة الصامتة).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرضية الثانية، والتي تنص على " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لمهارات الكتابة يعزى إلى البرنامج التعليمي".

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة في التطبيق القبلي والبعدي، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية المُعدَّلة في التطبيق البعدي والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة قبل وبعد البرنامج

المجموعة	الكتابة القبلية (مصاحب)		الكتابة البعدية			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعدَّل	الخطأ المعياري
ضابطة	12.333	1.40	14.467	3.09	14.467	0.61
تجريبية	12.185	1.97	22.867	1.41	22.867	0.61

يلاحظ من الجدول (13)، وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين للاستجابة البعدية الخاصين باختبار الكتابة تبعاً لاختلاف مجموعتي الدراسة (تجريبية، ضابطة)، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري السالف الذكر تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على الدرجة الكلية لاختبار الكتابة للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير المجموعة بعد تحييد أثر الدرجة الكلية لاختبار الكتابة للاستجابة القبلية، وذلك كما في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14)

نتائج تحليل التباين المصاحب على الدرجة الكلية لاختبار الكتابة للاستجابة البعدية وفقاً لمتغير المجموعة بعد تحييد أثر الدرجة الكلية لاختبار الكتابة للاستجابة القبلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الكتابة القبلية (مصاحب)	10.246	1	10.246	1.829	0.187	6.3%
المجموعة	529.200	1	529.200	**94.487**	0.000	77.8%
الخطأ	151.221	27	5.601			
الكلي	690.667	29				

يتضح من الجدول (14)، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين الخاصين بالدرجة الكلية لاختبار الكتابة للاستجابة البعدية يعزى إلى اختلاف مستويي متغير (المجموعة)؛ لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج، وبدلالة عملية بلغت قيمتها (77.8%).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرضية الثالثة، والتي تنص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة بأبعاده الفرعية في التطبيقين البعدي والمتابعة يعزى إلى البرنامج التعليمي".

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة تم حساب المتوسطين الحسابين والانحرافين المعياريين للاستجابتين البعدية والمتابعة الخاصين بالدرجة الكلية لاختبار القراءة وبالدرجتين الفرعيتين له (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة) لدى طلبة المجموعة التجريبية، وإجراء اختبار (ت) للعينتين المترابطتين، وذلك كما في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15)
دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة في التطبيقين البعدي والمتابعة باستخدام اختبار (ت)

القراءة وأبعادها	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
القراءة الجهرية	البعدي	22.133	3.18	0.92	1.848	14	0.086
	المتابعة	21.467	2.33				
القراءة الصامتة	البعدي	14.000	2.73	0.87	2.143	14	0.0502
	المتابعة	13.400	2.23				
الكلي	البعدي	36.133	5.64	0.92	2.125	14	0.052
	المتابعة	35.867	4.19				

يتضح من الجدول (15)، عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للاستجابتين البعدية والمتابعة الخاصين بالدرجة الكلية لاختبار القراءة وبالدرجتين الفرعيتين له (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة) لدى طلبة المجموعة التجريبية؛ مما يدلل على وجود احتفاظ لدى طلبة المجموعة التجريبية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالتحقق من صحة الفرضية الرابعة، والتي تنص على" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي لمهارات الكتابة في التطبيقين البعدي والمتابعة يعزى إلى البرنامج التعليمي.

لفحص الفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة تم حساب المتوسطين الحسابين والانحرافين المعياريين للاستجابتين البعدية والمتابعة الخاصين باختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية، وإجراء اختبار (ت) للعينتين المترابطتين، وذلك كما في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16)
دلالة الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة في التطبيقين البعدي والمتابعة باستخدام اختبار (ت)

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الارتباط	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البعدية	22.867	3.09	0.70	2.001	14	0.065
المتابعة	21.845	2.00				

يتضح من الجدول (16)، عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين للاستجابتين البعدية والمتابعة الخاصين باختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية؛ مما يدلل على وجود احتفاظ لدى طلبة المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

لذا تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تمت التوصل إليها، والتي عرضت في الفصل الرابع من هذه الدراسة، حيث تم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة الخاصة في هذا المجال من جهة ومن جهة أخرى في ضوء المفاهيم النظرية المرتبطة بمهارات القراءة والكتابة والوسائط المتعددة والبرامج التعليمية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، وفي نهاية الفصل تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية لآباء ومعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد سار عرض مناقشة النتائج على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، والتي تنص على " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة بأبعاده الفرعية يعزى إلى البرنامج التعليمي".

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين المُعدَّلين الخاصين بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج

التعليمي وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الكثير من نتائج الأبحاث والدراسات التي أجريت لمعرفة أثر برنامج الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة مثل: (بدير، 2001؛ الحايك، 2005؛ صالح، 2005؛ طه و القناوي، 2005 ؛ طه و القناوي، 2004؛ عبدالله، 2009؛ عبيد،1989؛ هيوتي،2007؛ Abraham, 2001؛ Karen & Erin, 2003; Barrett, 2001؛ Hetzroni and Shrieber, 2004)

ويمكن تبرير التحسن في مهارات القراءة المتمثلة في الدرجة الكلية لاختبار القراءة وأبعاد الفرعية إلى طبيعة البرنامج التعليمي المعتمد على الوسائط المتعددة الذي تم بناؤه وما يتضمنه من أنشطة تدريبية متنوعة وممتعة، ومهمات تعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة، فمن خلال هذا البرنامج تم طرح مهارات القراءة كجلسات لطلبة المجموعة التجريبية على شكل مواقف تبعث الحيوية والنشاط لديهم وتلبي اهتماماتهم وميولهم.

فقد لعبت المؤثرات الصوتية والبصرية والحركية والنصوص والصور والألوان والخطوط في هذا البرنامج دوراً رئيساً في تطوير مهارات القراءة؛ لإثارتها عنصر التشويق لدى الطلبة إضافة إلى التغذية الراجعة وعنصر التعزيز الذي تميَز به البرنامج, مما جعلهم يستمتعون بما يتضمنه البرنامج من تنمية لمهارات القراءة، وتؤكد هذه النتيجة دراسة بارت (Barrett, 2001) بأن الوسائط المتعددة مثل الفيديو والعروض وعرض القصائد بمصاحبة الصورة، والصوت، والحركة، واللون، والانترنت تشجع الطلبة الذين يعانون من صعوبات قرائية وتحفزهم ، وتحسن من اتجاهاتهم نحو القراءة مما يؤدي إلى تطوير مهاراتهم القرائية.

إضافة إلى طريقة تنفيذ المعلم للجلسات التدريبية المعدة وفق البرنامج التعليمي متعدد الوسائط، حيث تقيد المعلم بما جاءت به خطة الباحث المتمثلة بجلسات معدة مسبقاً من قبل

الباحث، وتم تطبيق ما تعلمه من أساليب خاصة ومتطورة في تشغيل وتقديم البرنامج بطريقة تثير اهتمام الطلبة.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدّلة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة بأبعاده الفرعية (القراءة الصامتة, القراءة الجهرية) تعزى إلى البرنامج التعليمي وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك على أساس اهتمام البرنامج بجميع المهارات موضع التدريب، حيث وفرَت الاستراتيجيات التعليمية– التعلمية المتنوعة التي وظّفت في البرنامج ركناً أساسياً في تنمية مهارات القراءة الصامتة والجهرية، لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وكان هناك ارتباط قوي بين المكونات والأنشطة التدريبية المختلفة للبرنامج بمهارات القراءة المستهدفة في التدريب (القراءة الصامتة، القراءة الجهرية). مكنتهم من تحسس الجوانب المختلفة لهذه المهارات، وعدم الاكتفاء بالتلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، ومن جانب آخر فإن استمرار تطبيق البرنامج في (45) جلسة تدريبية أعطى الطلبة فرصة كافية لاستثارة طاقاتهم ضمن إطار يتسم بالمرونة وتشجيعهم على تقديم الجديد، حيث تم تجهيز البيئة بالأدوات اللازمة للأنشطة التدريبية وما يثريها, كما أن تنوع أنشطة البرنامج خلال الجلسة الواحدة وتنوع الأدوات المستخدمة في كل نشاط عمل بمثابة دافع للطلبة على تعلم تلك المهارات.

ويجب الإشارة أيضاً إلى جانب مهم في نجاح البرنامج. ألا وهو مكان التطبيق والمرحلة العمرية التي يعيشونها، وما يتصفون به من اهتمام وحب استكشاف وفضول، وهذا ما توفره البرامج التعليمية متعددة الوسائط فهي أقرب إلى نفسه وأكثر ظهوراً في استجاباته.

كما أن هذه الجلسات شجعت الطلبة على أن يكونوا أكثر قابلية للتعلم أو أكثر قدرة على التفاعل داخل غرفة الصف بحيث يقوم الطالب بالربط عن طريق استخدام طرقه الفعلية المختلفة بين ما تعلمه سابقاً وما اكتسبه حالياً من خبرات من خلال العناصر والمؤثرات التي يحتويها هذا البرنامج ودورها في تنمية مهارات القراءة الصامتة والجهرية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، والتي تنص على " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لمهارات الكتابة يعزى إلى البرنامج التعليمي".

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطات الحسابية البعدية المُعدَّلة لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الكثير من نتائج الأبحاث والدراسات التي أجريت مثل دراسة (Hetzroni & Shrieber, 2004؛ Thompson, 1990) وكذلك دراسة (Van Dall & Van Der Leij) المشار إليه في (اليزيدي, 2006) والتي دلت إلى فاعلية الوسائط المتعددة كأداة تعليمية إيجابية في تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والمتأخرين دراسياً لمهارات الكتابة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى مميزات البرنامج التعليمي من اشتماله على عناصر الصوت والصورة والحركة واللون, مما يستثير دافعية الطلبة ويشوقهم إلى متابعة البرنامج لإنجاز

المهمات المطلوبة دون شعور بالملل, ويؤكد هذه النتيجة كل من (سعد الدين، 2004؛ ; (Chery, 2002 ;Hermann, 1995 ; Okolo,1992 ; Zunker, 2008 بأن برنامج الوسائط المتعددة كان ذا تأثير ايجابي في زيادة الدافعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ويشير شنغ وهسو (Chang & hsu, 2001) إلى أنه ومن خلال الأنشطة الإثرائية المقدمة استطاع برنامج الوسائط المتعددة أن يغني التعليم بشكل ملموس ويؤدي إلى السرعة في إنجاز الأهداف، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تنوع أساليب التعزيز من الصوت المحبب للطلبة إلى الرسوم المشوقة, إضافة إلى أن البرنامج التعليمي المعتمد على الوسائط المتعددة قد حَرِص على توفير الانفتاح والمرونة للطلبة في مواجهة العقبات التي تعترضهم والاستمرار في حفز أنفسهم للسيطرة على ما لديهم من معلومات ومهارات، وكذلك إكساب المحتوى القوي، وفي نفس الوقت جعلهم قادرين على تطوير وتنمية مهاراتهم الكتابية.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي تنص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي لمهارات القراءة بأبعاده الفرعية في التطبيقين البعدي والمتابعة يعزى إلى البرنامج التعليمي".

أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين للاستجابتين البعدية والمتابعة الخاصين بالدرجة الكلية لاختبار القراءة وبالدرجتين الفرعيتين له (القراءة الجهرية، القراءة الصامتة) لدى طلبة المجموعة التجريبية؛ مما يدلل على وجود احتفاظ لدى طلبة المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن البرنامج **التعليمي المعتمد على الوسائط المتعددة** المطبق في هذه الدراسة والذي تم استخدامه من أجل تحسين مهارات

القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، قد أسهم بشكل واضح في تحسين مهارات القراءة في فترات المتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية من طلبة صعوبات التعلم وهذه النتيجة تؤكدها ما جاءت به دراسة كل من فان دال وفان ديرليج (Van Dall & Van Der Leij) المشار إليه في (اليزيدي, 2006) ودراسة هيتزروني وشريبر(Hetzroni & Shrieber, 2004).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التعليمي المعتمد على الوسائط المتعددة وبما يحمله من عناصر تشويق، وإشاعة حب الاستطلاع رفع من درجة انتباه المتعلمين واهتمامهم، وأبقي الطلبة في حالة تحفز وهم يتابعون الصور والتأثيرات الصوتية وأية معلومات أخرى مما وفر لهم إمكانية توجيهم ومساعدتهم في صياغة أفكار جديدة، وربطها بخبراتهم وساعد في تذكر المادة التعليمية والاحتفاظ بها لفترة طويلة، وجعل خبراتهم ذات أثر أبقى (سلامة,2000؛ عزمي, 2001؛ الفراء, 1999). وهذا يؤكد ما وصفته (السرور، 2000) بأن هذا البرنامج يدفع الطالب إلى تكوين استجابات إيجابية عن قدراته الذاتية بما يوفره هذا البرنامج من فرص لاستغلال كامل قدراته العقلية التي يمتلكها وتطوير الدافعية الداخلية لديه. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الظفيري (2000) بأن البرنامج الحاسوبي المعتمد على الوسائط المتعددة ساعد على احتفاظ الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمستوى أدائهم للحقائق التي تعلموها. وتختلف مع دراسة فان دال وفان ديرليج (Van Dall & Van Der Leij) المشار إليه في (اليزيدي, 2006) بأن البرنامج الحاسوبي المعتمد على الوسائط المتعددة ومن خلال التذكر أدى إلى تقليل الأخطاء قي الكتابة مما عليه الحال في القراءة فقط.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة، والتي تنص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي لمهارات الكتابة في التطبيقين البعدي والمتابعة يعزى إلى البرنامج التعليمي".

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ بين المتوسطين الحسابيين للاستجابتين البعدية والمتابعة الخاصين باختبار الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية؛ مما يدلل على وجود احتفاظ لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الظفيري (2000) بأن البرنامج الحاسوبي المعتمد على الوسائط المتعددة ساعد على احتفاظ الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمستوى أدائهم للحقائق التي تعلموها، وكذلك أكدت هذه النتيجة ما جاءت به دراسة فان دال وفان ديرليج (Van Dall & Van Der Leij) المشار إليه في (اليزيدي, 2006) ودراسة هيتزروني وشريبر(Hetzroni & Shrieber, 2004) أن استعمال الحاسوب ونسخ الكلمات من شاشة الحاسوب ساعد الطلبة على التذكر وأدى إلى تقليل أخطاء الكتابة بشكل ملحوظ لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم. وتؤكد هذه النتيجة أيضا دراسة الخوالدة (2009) بان البرامج الحاسوبية تساعد على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية.

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليمي المعتمد على الوسائط المتعددة المطبق في هذه الدراسة أثار دافعية الطلبة نحو التعلم، وساعد على تنظيم الأفكار، وخلق الوعي لديهم بالمهارات التي يجب أن تبقى حاضرة في أذهانهم في أثناء الكتابة, مما يعني أن البرنامج التعليمي زاد من سرعة استرجاع الطلبة لمهارات الكتابة التي ثبتت في ذاكرتهم نتيجة اتصاف

البرنامج بتعدد مصادر التعلم فيه والتي من شأنها مساعدة المتعلمين على الاحتفاظ بالمهارات لمدة أطول, إضافة إلى تعدد الأنشطة وتنوعها في البرنامج التعليمي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التعليمي المعتمد على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبالتالي إمكانية تطبيقه من قبل معلمي صعوبات التعلم في غرفة الصف، يمكن تقديم بعض التوصيات التربوية لآباء ومعلمي ذوي صعوبات التعلم يمكن الإفادة منها في التعامل مع الأبناء ونوردها بما يلي:

1- الاهتمام بضرورة تعليم طلبة صعوبات التعلم مهارات القراءة الصامتة والجهرية في غرف المصادر من خلال الاستناد إلى الوسائط المتعددة وتنويع الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس لما لها من فاعلية في تحسين مستوى أداء الطلبة.

2- الاهتمام بضرورة تعليم طلبة صعوبات التعلم مهارات الكتابة في غرف المصادر باستخدام الوسائط المتعددة وتنويع الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس لما لها من فاعلية في تحسين مستوى أداء الطلبة.

3- حثّ معلمي التربية الخاصة على استخدام وتوظيف الوسائط المتعددة في التدريس لما لها من أهمية كبيرة في اختصار الوقت والجهد وتحقيق تعلم فعَال يحقق الأهداف ويستمتع به الطلبة.

4- قيام وزارة التربية والتعليم بعقد الورش التدريبية من خلال مديرياتها المنتشرة في ربوع المحافظات لتدريب المعلمين على هذا البرنامج حتى يقوم المعلمون بنقل ما تعلموه إلى الغرف الصفية.

5- توفير برامج تعليمية متعددة الوسائط لتدريس أنماط أخرى من صعوبات التعلم كالرياضيات.

6- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول أثر برنامج الوسائط المتعددة في مباحث ومواد دراسية أخرى مثل: اللغة الانجليزية، الرياضيات، والعلوم، ، وفي مراحل دراسية مختلفة لذوي صعوبات التعلم.

7- تصميم برامج تعليمية متعددة الوسائط في مهارتي القراءة والكتابة في صفوف دراسية أخرى .

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أحمد، محمد و محمد، جابر(2000) "تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائيّ لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة"، **مجلة كلية التربية**، المجلد السادس عشر، العدد(2)، ص ص331−360.

أمين, زينب محمد(2004). برمجيات الكمبيوتر. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

البجة, عبد الفتاح (2003). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. الطبعة الثانية ,عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بدير، كريمان (2001). الاستعداد للقراءة لطفل الروضة في ضوء استخدام الكمبيوتر والخبرات المباشرة (الرحلات). **مجلة القراءة والمعرفة**، بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة، المجلد الأول، ص ص 11- 151.

البراوي, أحمد عبد السلام (2001). توظيف أسلوب النظم في التعليم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة حلوان.

البطاينة, أسامة و الرشدان، مالك و السبايلة، عبيد و الخطاطبة، عبد المجيد (2007). **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**، الطبعة الثانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطرس, حافظ بطرس(2009). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. الطبعة الأولى, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بني حمد، علي أحمد (2006). أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل والدافعية للتعلم بالحاسوب ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك, الأردن.

بهجات, رفعت محمود(2004). **أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب.

التوردي، عوض (2000). فاعلية التدريس الخصوصي بالكمبيوتر في دراسة طلاب كلية التربية للرياضيات وأثر ذلك على تنمية القدرة الرياضية لديهم، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، م 16 ، ع1 ، ص149–188.

الحازمي، مطلق (1995). " استخدام الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات : العلاقة بين البرمجية والتحصيل الدراسي في الرياضيات للطلبة الموهوبين. **المجلة التربوية**. 36 (9) 193– 213 .

الحايك، آمنة (2005). بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن, **أطروحة دكتوراه غير منشورة**, جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الحجايا، نائل محمد سليمان (2004). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

حماد، آمال (1994). " فاعلية استخدام الحاسوب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى الطلبة المعوقين عقليا إعاقة بسيطة", **رسالة ماجستير غير منشورة**, الجامعة الأردنية: الأردن.

حمزة, أحمد عبد الكريم (2008). **سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسسيا)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخمايسة، إياد محمد خير (2003). بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

خميس, محمد عطية (2003). **منتوجات تكنولوجيا التعليم**. القاهرة: دار الكلمة.

الخوالدة, محمد عبد ربه (2009). أثر التدريس باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية, **أطروحة دكتوراه غير منشورة**, جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

دروزة (2000). **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً**. عمان: دار الشروق.

درويش, رضا عبد القادر(2000). فعالية إستراتيجية مقترحة لعلاج صعوبات حل المعادلات الكيميائية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي, **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**, العدد 64، ص35-78.

الراشد, خالد عبد الله (2001). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السادس

الابتدائي بمدينة الرياض, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية.

روفائيل، عصام و يوسف، محمد (2001). **تعلم وتعليم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين.** القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

الزراد, فيصل(2001). **ما هو التخلف الدراسي؟ وما هي صعوبات التعلم؟ الرسالة التربوية المعاصرة.** عمان: دار البشير للنشر والتوزيع.

زغلول, محمد ومحروس, لمياء (2002). **فعالية برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة على جوانب التعلم في كرة السلة لتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي, كلية التربية الرياضية جامعة طنطا.** استرجع في 16 تشرين الأول، 2009، من المصدر http://www.scribd.com/doc/46015

الزيات، فتحي (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** القاهرة: دار النشر للجامعات.

زيتون, كمال عبد الحميد (2004). **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات.** الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

سحاب,أحمد سالم (2005). **مشروع تحديد المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية.** الرياض:مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

سرايا, عادل (2009). **تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الالكتروني مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية.** الجزء الثاني. ط2, الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

السرور، ناديا (2000). **مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعد الدين, أحمد (2004). **التعليم باستخدام الحاسوب.** استرجع في 12 أيلول، 2009، من المصدر http://www.al3ez.net/index0.php?show=main

سعد, مراد علي عيسى(2006). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

السعيدي, أحمد (2007). بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. **أطروحة دكتوراه غير منشورة,** جامعة عمان العربية للدراسات العليا, الأردن.

سلامة، عبد الحافظ (2000). **الوسائل التعليمية والمنهج** .ط1 ، عمان :الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سلامة, عبد الحافظ (2004). **تصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها.** الرياض: دار الخريجي للنشر و التوزيع.

سليمان, السيد عبد الحميد (2008). **صعوبات التعلم النمائية.** القاهرة: عالم الكتب.

شحاتة، حسن (2000). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** الطبعة الرابعة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشرقاوي, أنور محمد(2002). صعوبات التعلم:المشكلة-الأعراض-الخصائص, **مجلة علم النفس**, الهيئة المصرية العامة للكتاب, السنة16, العدد63.

الشويعر, مشاعل عبد الرحمن(2005). تصميم وبناء برمجية تعليمية وقياس أثرها على تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة, **أطروحة دكتوراه غير منشورة**, جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية.

صادق, منير موسى (2007). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم وبعض العمليات العقلية وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم, **مجلة التربية العلمية**, المجلد العاشر, العدد الأول، ص131−192.

صالح, نجوى (2005). فاعلية برنامج حاسوبي قائم على الوسائط المتعددة لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة, بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني "الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل" المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة من 22− 23/11/ 2005م .

صالح، نزهة (2001). أثر استخدام البرنامج المتعدد الوسائط في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

صبحي، تيسير (1988). " اثر استخدام الحاسوب على تحصيل المهارات العددية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ", **رسالة ماجستير غير منشورة**, الجامعة الأردنية: عمان, الأردن.

الصوص، سمير (2003). أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

صومان، أحمد (2006). بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن, **أطروحة دكتوراه غير منشورة**, جامعة عمان العربية للدراسات العليا, الأردن.

طعيمة, رشدي أحمد(1998أ). **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي.** القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة, رشدي أحمد(1998ب).**الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

طه، شحاته وشاكر القناوي (2004). فعالية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وميولهم نحوها، **مجلة القراءة والمعرفة،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد(40)، ص ص12 – 75.

طه، شحاتة وشاكر، القناوي (2005). تنمية الاستعداد اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة باستخدام برنامج لغوي حاسوبي متعدد الوسائط وقياس فعاليته, **مجلة القراءة والمعرفة،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 41، ص ص161–205.

الظاهر, قحطان أحمد (2004). **صعوبات التعلم.** عمان: دار وائل للنشر.

الظفيري، نواف ملعب (2000) ." مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي باستخدام الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم عملية الضرب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ", **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الخليج العربي: البحرين.

عاشور, راتب قاسم, ومقدادي,محمد فخري(2009). **المهارات القرائية والكتابية**.عمان : دار المسيرة.

العايد, عبد الله حسين (2006). تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف فيها، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

عبابدة, حسان (2008). **القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العبادي، زين (2004). " فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير ألابتكاري لدى الأطفال الصم ". **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية: عمان, الأردن.

عبد الله, بدر ناصر (2009). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات التحصيل في القراءة والحساب لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن, **أطروحة دكتوراه غير منشورة**, جامعة عمان العربية للدراسات العليا, الأردن.

عبدالله, عادل (2006). **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عبد المعطى, حسن مصطفى (2001). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب، والتشخيص،والعلاج**. القاهرة: دار القاهرة.

عبيد، ماجدة (1989). " فعالية برنامج تعليمي لتعليم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعوقين سمعيا في منطقة عمان الكبرى", **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية: عمان, الأردن.

عبيد، وليم ومجدي، عزيز ابراهيم (1999). **تنظيمات معاصرة للمناهج** " **رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين**" . ط2 ، القاهرة : مكتبة الأنجلو.

عزمي، نبيل جاد(2001) . **التصميم التعليمي للوسائط المتعددة.** القاهرة: دار الهدى للنشر والتوزيع.

علي, نبيل و حجازي, نادية (2005). الفجوة الرقمية– رؤية عربية لمجتمع المعرفة. **سلسلة عالم المعرفة**، عدد318، الكويت: أوت.

عميرة، صلاح (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج.** عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

عمورة، عدنان و القمحة، ريما (1999). استخدام البرمجيات التعليمية لتدريس المناهج والرياضة الجامعية. **المعلوماتية**، (76) ،ص 68 -74.

عواد، أحمد (2009). **صعوبات التعلم**, عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عواد, أحمد (2010). **موقع التربية الخاصة.** استرجع في 1 تموز، 2009، من المصدر http:/localhost/mktba/index.php

عواد، أحمد والإمام، محمد (2007). " واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالأردن ". **المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،** القاهرة، 8–9 ديسمبر، 2007، مجلد المؤتمر، ص (591–631).

الفار، إبراهيم (2000أ). **استخدام الحاسوب في التعليم**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

الفار، إبراهيم (2000ب). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الفراء، عبد الله (1999). **المدخل إلى تكنولوجيا التعليم** . عمان: الأردن, دار الثقافة للنشر والتوزيع.

فضة, حمدان وأحمد, سليمان (2007). ورقة عمل بعنوان العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم (الراشدون والموهوبون) , المؤتمر العلمي الأول للتربية الخاصة بين الواقع والمأمول كلية التربية جامعة بنها.

الفضلي، خلف (2006). فاعلية برنامج تعليمي علاجي في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في دولة الكويت، **المجلة التربوية**, *20* (80).

فهمي, عاطف عدلي(2007). **المواد التعليمية للأطفال**.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القبالي, يحيى (2003). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

القحطاني، هنادي (2007). **الحاسوب وتعليم مهارة القراءة للمعوقين**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القريوتي، يوسف و الصمادي، جميل و السرطاوي، عبد العزيز (1995). **المدخل إلى التربية الخاصة**. العين: دار القلم للنشر والتوزيع.

قمبر، محمود (1997). افتتاحية العدد الخامس عشر، حولية كلية التربية / جامعة قطر 15: 5–8.

الكثيري, نورة (2000). صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة الملك سعود, المملكة العربية السعودية.

كنساره, إحسان محمد وعطار, عبد الله اسحق (2009). **الحاسوب وبرمجيات الوسائط**. مكة المكرمة: مؤسسة بهادر للإعلام المتطور.

كيرك، صمؤئيل وكالفنت، جيمس (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (زيدان أحمد السرطاوي, وعبد العزيز السرطاوي، مترجم), الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.(تاريخ النشر الأصلي 1984).

اللبودي, منى إبراهيم (2004). تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وإستراتيجية علاجها. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**, العدد الثامن والتسعون، ص139–190.

اللبودي، منى (2005). **صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها وإستراتيجيات علاجها**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

المالكي, عبد العزيز درويش (2008). أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة أم القرى: مكة المكرمة, المملكة العربية السعودية.

محمد, حسن الباتع والسيد, السيد عبد المولى (2008). **التعلم الإلكتروني الرقمي : النظرية – التصميم –الإنتاج.** الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية(2000). **التعليم والعالم العربي– تحديات الألفية الثالثة.** الإمارات العربية المتحدة.

المسكري، زيانه (2006). " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان ", **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية, الأردن.

مصطفى, فهيم (1998). **مهارات القراءة.** القاهرة:مكتبة الدار العربية للكتاب.

مصطفى, فهيم (2004). **مهارات القراءة الالكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير.** القاهرة: دار الفكر العربي.

منصور، أحمد حامد (2001). **أساسيات تكنولوجيا التربية.** كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

منصور، أحمد وسامية مسعود (1998). **تطبيقات الكمبيوتر والانترنت في التعليم.** المنصورة: دار الوفاء.

موسى, مصطفى إسماعيل (2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**. يوليو:13, ص129–152.

الهرش, عايد وعبابنة, زياد والدلالعة, أسامة (2006). أثر استخدام برمجيتين تعليميتين مختلفتين في تحصيل تلميذات الصف الأول الأساسي في الرياضيات, **مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية**, المجلد 28 العدد 1، ص 55–66.

الهرش, عايد وغزاوي, محمد وياسين, حاتم (2003). **تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها وتطبيقاتها التربوية**. إربد: مطبعة الحرية.

هيوتي، إيمان مروح محمود(2007). بناء برنامج محوسب وقياس أثره على تعلم القراءة للأطفال المعاقين سمعيا إعاقة متوسطة في مرحلة رياض الأطفال بكل من الطريقة الكلية والشفوية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2002). **وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام**. التطوير التربوي, الإدارة العامة للمناهج, المملكة العربية السعودية.

الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم**. عمان: الأردن، منشورات كلية الأميرة ثروت.

اليزيدي, علياء سيف (2006). فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتدريس القراءة العربية لتلاميذ الصف الرابع الأساسي بسلطنة عُمان في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة اليرموك: اربد, الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abraham, L. (2001). The Effects of Multimedia on Second Language Vocabulary Learning and Reading Comprehension. **Dissertation Abstract International. A. 62** (2), p. 535.

Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). **Multimedia for learning: Methods and development** (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Barrett, K. (2001). Using Technology and Creative Reading Activities to Increase Pleasure Reading Among High School Student in Resource Classes. (**ERIC Document Reproduction Service** No: ED 454507).

Bley, N., & Thornton, C. (2001) **Teaching Mathematics to Students With Learning Disabilities**, 4 Ed. Austin, TX: PRO-ED.

Burke, j (1999). **The English Teacher's Companion**. Portsmouth, New Hampshire: Boynton Cook.

Chang, L. W. & Hsu, C. L. (2001). **Course Design for Teaching and Learning to Students of Cultural Diversity**. Taipei: National Science Council.

Chery, I. (2002). Using Peg – And Keyword Mnemonics and Computer Assisted Instruction to Enhance Basic Multiplication Performance in Elementary Student with Learning and cognitive Disabilities, **Journal of learning Disabilities**, 17 (4), 2-25.

Chik, M., & Wan J. (2003). **Humor and Creative English Writing in Hong Kong Elementary School Children**. Retrieved November 6, 2009, from http://www.ierg.net/confs/2003/proceeds/chik.

Christensen, c., & Gerber, M. (1990). Effectiveness of Computerized drill and practice games in teaching math facts. **Journal of Exceptionality, 1, 149-**165.

Coordinate Camping For Learning Disabilities (1999). **How Children Learn to Read**. Retrieved January9, 2009, from http://www.ldonline.org/article/How_Children_Learn_to_Read

Cotton, K. (1997). **Computer – Assisted Instruction**. Retrieved August 1, 2009, from http://www.borg.com/~rparkany/PromOriginal/ETAP778/CAI.html

Davidson, T.(2004).**Teaching and Testing Writing and Reading Skills With Computer Assisted Learning**. Retrieved October 4, 2009 from http://biblionline.nisc-scripts/login.dll.

Eleen, L., & Judith, L & Marcia. C. (1993). The Effect of Computer Simulation on Introductory Thermodymics Understanding **Educational Technology,** 33 (1): 45-58.

Goldstein, s., & Mather, N (2001). **Learning Disabilities and Challenging Behaviors: A Guide to Intervention and Classroom Management**. Retrieved June 1, 2008, from http://www.Ldonline.Org/ld_indepth/reading/reading_fluency.html

Harris, A., & Sipay, E (1985).**How to increase reading ability**.(8th Ed). White Plains: Longman.

Hawley, D. & Olson, D (2002). Enriching newlyweds: An evaluation of three enrichment programs. **The American Journal of Family Therapy 23**(2), 129-147.

Hermann, M. (1995). **On the Effect of Multimedia Computer Program Gains Made by Children With Autism in Reading**

Motivation, and communication Skills. Retrieved August 7, 2009 from http: //bubaline nisc com/scripts / login. D11.

Hetzroni, O and Shrieber, B. (2004). Word Processing as an Assistive Technology Tool for Enhancing Academic Outcomes of Students with Writing Disabilities in the General Classroom. **Journal of Learning Disabilities, 37** (2).

Karen and Erin (2003). Meaningful connections using technology in primary school, **Beyond Journal**, **75**, (42), 223.

Lerner, J. (2003). **Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies**, (8 Ed).Boston: New York.

Lynn, S., & Douglas, F & Carol, L. & Sarah R. & Andrea M. and Pamela M. (2006). The Effects of Computer-Assisted Instruction on Number Combination Skill in At-Risk First Graders, **Journal of learning Disabilities**, **39**(5): 467–475.

McIntyre, C., & Pickering, J. (1995). **Multisensory Structured Language Programs: Content and principles of instruction**. Dallas, Texas: International Multisensory Structured Language Education Council. Retrieved January 29, 2009, from

http://www.readingrockets.org/article/6332?theme=print

Mercer, C. (1997). **Students with Learning disabilities** (5th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall/Merrill.

Neuwirth, S. (1993):**U.s Department of Health and Human Services Public Health Services**. National Institutes of Mental Health.NIH Publication No.93-3611.

Okolo, C. (1992). Reflections on "the effect of computer-Assisted instruction format and initial attitude on the arithmetic with learning disabilities". **Journal of Exceptionality**, 3,255-258.

Ravagile, M (1995).Computer Based Mathematics and Physics for Gifted Students. **Gifted Child Quarterly**, Vol.30.

Rhee, K. M. (1997). **The effect of hypermedia-based math instruction on the basic whole number addition skills of children with learning disabilities**. Unpublished doctoral dissertation. The Johns Hopkins University, MA.

Sanchez, J. (2006). A model to design multimedia software for learners with visual disabilities. **Education and Information Technologies, 12** (3), 149 - 163.

Sculley, John (1988). **Interactive Multimedia vision of Multimedia for Developer, Educators & Information providers (CD Rom)**. Redmond, Wash.: Microsoft Press; New York: Harper & Row.

Spear-Swerling, L. (1996). **Off-track: When Poor Readers Become "Learning Disabled".** Boulder, CO: Westview Press.

Spotnitz, S.(2001). Intrinsic motivation in students with learning disabilities as examined through computer based instruction in mathematics. **Journal of learning Disabilities**, 34(2): 125- 155.

Thompson, Barbara Kay (1990). The Effects of prewriting and teacher instruction in prewriting Strategies on the quality of writing by fifth –and Sixth- Grade Students. **Dissertation Abstracts International-A6**(8), p2840.(AAC9942825).

Traci H. (2001). **Why Corporations Are Using Interactive Multimedia for Sales, Marketing and Training**. Retrieved November 7, 2009 from http://www.etimes.com/feature.htm

Wheeler, Ron (1996).R X for Social Studies: Social **Education**, **60** (5), p313-314.

Wissick, C., & Gardner, J., & Blair, R. (2004). **Technology support for written language disabilities**. Assistive Technology Industry Association and TAM (ATIA/TAM). Orlando, FL ATIA PDF presentation.

Wissick, C. (1996). Multimedia. Enhancing Instruction for Students with Learning Disabilities. Journal of LD, 29(5): 494-503.

Zunker, L.(2008). Computer-Based Instruction and Mathematics Skills of Elementary Students with Learning Disabilities. **Dissertation Abstract International. A69** (10). ATT 3332683.

الملاحق

ملحق (1)

تحكيم قائمة مهارات القراءة والكتابة

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / الأستاذ... حفظه الله,

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول (**بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية)** وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة بجامعة عمان العربية للدراسات العليا .

ونظراً لحاجة الدراسة إلى إعداد قائمة بأهم مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية, ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال, فإن الباحث يتشرف باختياركم محكماً لهذه القائمة والاسترشاد برأيكم السديد في الآتي:-

- مدى مناسبة المهارة لطلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم
- مدى ملاءمة صياغة الفقرة.
- التعديل، الحذف، إضافة ما ترونه مناسباً لتحقيق الهدف المرجو من الدراسة.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث : عبد الحميد طلافحه

E-Mail: abed_hameed@yahoo.com

جوال: (0595978797)

قائمة مهارات القراءة والكتابة بصورتها النهائية

م	الفقرة (مهارات القراءة)	مدى مناسبة المهارة لطلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم		مدى ملاءمة صياغة الفقرة			التعديل المقترح (إن وجد)
		مناسبة	غير مناسبة	ملائمة	غير ملائمة	بحاجة لتعديل	
	أ-مهارة القراءة الصامتة						
-1	تحديد المعنى المناسب للكلمات من خلال السياق						
-2	تحديد مضاد الكلمات من خلال فهم السياق التي وردت فيه.						
-3	ترتيب مابين 4-6 كلمات لتكوين جملة مفيدة.						
-4	القدرة على ترتيب عدد من الجمل ترتيباً صحيحاً مكوناً فقرة ذات معنى واضح.						
-5	تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في الموضوع المقروء.						
-6	تحديد الأفكار الفرعية والتفاصيل الواردة في الموضوع المقروء.						
	مهارات أخرى ترون إضافتها:						
	ب-مهارة القراءة الجهرية (الجهورية)						
-1	قراءة الكلمات قراءة صحيحة دون تهجئة.						
-2	التفريق في النطق بين أصوات الحركات القصيرة, والحركات الطويلة.						
-3	التفريق نطقاً بين الأصوات المتشابهة في الكلمات, مثل:الدال الضاد, والظاء, السين والثاء والصاد, القاف والكاف...						
-4	التمييز نطقاً بين اللامين الشمسية والقمرية في كلمات مفرقة.						
-5	القدرة على قراءة الكلمات المنونة والكلمات التي بها حروف مشددة نطقاً صحيحاً.						
-6	القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق,والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب – قراءة صحيحة.						
	مهارات أخرى ترون إضافتها:						

م	الفقرة	مدى مناسبة المهارة لطلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم		مدى ملاءمة صياغة الفقرة			التعديل المقترح (إن وجد)
		مناسبة	غير مناسبة	ملائمة	غير ملائمة	بحاجة لتعديل	
	مهارات الكتابة						
1-	التفريق كتابة بين أشكال الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.						
2-	الكتابة إملاءً لكلمات فيها مد بالألف أو الواو أو الياء.						
3-	كتابة الكلمات المختومة بتاء مفتوحة, وتاء مربوطة,وهاء الغائب كتابة صحيحة.						
4-	التفريق في الكتابة بين الياء والألف التي ترسم على صورة الياء.						
5-	الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن أصواتاً تنطق ولا تكتب, مثل:هذا, ذلك,هؤلاء, لكن...						
6-	الكتابة الصحيحة لكلمات تتضمن حروفاً تكتب ولا تنطق, مثل:قالوا,خرجوا, لا تلعبوا...						
7-	ملء بطاقة تحتوي على اسم الطالب, وعمره, ومدرسته, وفصله, ووطنه, ومدينته, وحيه, وشارعه...						
8-	كتابة جملة مفيدة تعبر عن مضمون صورة مألوفة.						
9-	القدرة على التعبير الكتابي مثل:كتابة سطرين أو ثلاثة عن نشاطه اليومي.						

ملحق (2)

أسماء المحكمين على قائمتي مهارات القراءة والكتابة لطلبة الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم مرتبة هجائياً لكل رتبة.

الترتيب	أسم المحكم	الرتبة والتخصص	المؤسسة
1	حسين إبراهيم محمد	أستاذ مساعد ـ النحو وعلم اللغة .	جامعة الملك سعود
2	حكمت فوابتة	معلم تربية خاصة	مدارس المملكة
3	عادل السيد محمد سرايا	أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم	جامعة الملك سعود
4	عبد الحافظ محمد جابر سلامه	أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم	جامعة الملك سعود
5	فارس عادل خصاونة	معلم الصف الثالث الابتدائي – تقنيات التعليم	مدارس منارات الرياض
6	فهد ناصر سند السند	مشرف تربوي – صعوبات تعلم	الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
7	محمد السيد سلامه نصر	أستاذ مساعد الأدب والنقد	جامعة الملك سعود
8	مختار عبد الخالق عطية	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .	جامعة الملك سعود
9	وائل العمري	مشرف غرفة مصادر – صعوبات تعلم	مدارس منارات الرياض
10	وحيد السيد حافظ	أستاذ مشارك – مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للفئات الخاصة .	جامعة الملك سعود

ملحق (3)

الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / الأستاذ ... حفظه الله,

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول **(بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية)** وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة بجامعة عمان العربية للدراسات العليا .

ونظراً لحاجة الدراسة إلى إعداد اختبارين تحصيليين أحدهما لقياس مهارات القراءة (الصامتة والجهرية) والثاني لقياس مهارات الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (طلبة الصف الثالث الابتدائي), ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال, فإن الباحث يتشرف باختياركم محكماً لهذين الاختبارين والاسترشاد برأيكم السديد في إجراء التعديل المباشر على متن الاختبارين التحصيليين في الآتي:-

- صياغة السؤال ومدى مناسبته لقياس المهارة .
- مدى ملاءمة صياغة الفقرات.
- التعديل، الحذف، إضافة ما ترونه مناسباً لتحقيق الهدف المرجو من الدراسة.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث : عبد الحميد طلافحه

E-Mail abed_hameed@yahoo.com

جوال: (0595978797)

ورقة تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة في النماذج الثلاثة الأولى

زميلي المعلم .... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء قراءة تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة للنماذج الثلاثة الأولى بعناية؛ ثم تطبيق هذا الاختبار للحصول على نتائج دقيقة, مع وافر الشكر والتقدير .

تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة:

1) يشتمل اختبار القراءة الصامتة على ثلاثة نماذج لقياس مهارات القراءة الصامتة عند التلميذ في ثلاثة مواقف مختلفة.
2) توزع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النماذج الثلاثة على التلاميذ ويطلب إليهم قراءة كل نص من تلك النصوص قراءة صامتة وإجابة السئلة التي تليها.
3) يعطى التلميذ نصف ساعة على الأكثر لقراءة النصوص وإجابة ما عليها من أسئلة.

الباحث: عبد الحميد حسن طلافحه

E-Mail : abed_hameed@yahoo.com

محمول: 0595978797

شاكرًا ومقدرًا لكم حسن تعاونكم

اختبار مهارات القراءة الصامتة النموذج الأول

اقرأ ثم أجب:

كان دبٌ صغير يعيش في الغابة,خرج الدب ذات يوم ليبحث عن طعام شهي, رأى الدب شجرة فيها ثقب يدخل النحل فيه ويخرج منه, وكان يقف على الثقب نحلتان تحرسان المدخل, ويقف خلفهما عدد من النحل يهاجمون كل من يحاول الاقتراب من العسل . حاول الدب إدخال رأسه داخل الثقب ليأكل العسل, لكن النحل هاجمه بكل قوة ,ففر هارباً.

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- المعنى المناسب لكلمة (شهي), هو:
أ- جميل
ب- لذيذ
ج- كثير
د- وفير

2- المعنى المضاد لكلمة (الاقتراب), هو:
أ- الجلوس
ب- الإقبال
ج- الابتعاد
د- الرجوع

3- العنوان المناسب للنص السابق, هو:
أ- الدب والعسل.
ب- الدب الصغير.
ج- العسل مفيد.
د- النحل والعسل.

4- المعنى الذي جاء في النص السابق هو:
أ- أكل الدب الصغير العسل الشهي.
ب- وقفت النحلتان فوق الشجرة .
ج- خرج الصياد إلى الغابة.
د- هاجم النحل الدب بكل قوة.

5- رتب الكلمات التالية مكونا جملة مفيدة لها معنى:
(الأسد- الغابة- جرى- الغزالة- وراء- في)

....

رتب الجمل التالية وفقاً لما جاء في النص السابق:

- □ فر الدب هارباً من النحل.
- □ رأى الدب شجرة فيها ثقب يقف عليه نحلتان.
- □ كان دب صغير يعيش في الغابة.
- □ هاجم النحل الدب بكل قوة.
- □ حاول الدب إدخال رأسه في الثقب ليأكل العسل.

اختبار مهارات القراءة الصامتة النموذج الثاني

اقرأ ثم أجب:

دخل اللصُ منزلاً ليسرقَ ما فيه, وكان الوقت ليلاً,فرآه الكلب فأخذ ينبح نباحاً شديداً, فاستيقظ أهل البيت, وفر اللص خائفاً مزعوجاً .

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- المعنى المناسب لكلمة (فرَ), هو:
أ- هرب .
ب- وقف .
ج- قام .
د- هجم .

2- المعنى المضاد لكلمة (خائفاً), هو:
أ- مزعوجاً .
ب- مسروراً .
ج- ذليلاً .
د- شجاعاً .

3- العنوان المناسب للنص السابق, هو:
أ- اللص والكلب.
ب- اللص الشجاع.
ج- نباح الكلب.
د- اللص المزعوج.

4- المعنى الذي جاء في النص السابق هو:
أ- سرق اللص البيت.
ب- فر اللص خائفاً مزعوجاً .
ج- ساعد الكلب اللص .
د- فر اللص قوياً شجاعاً.

5- رتب الكلمات التالية مكونا جملة مفيدة لها معنى:
(كثيرة – نعماً – الله – لنا – وهب)

....
......

6- رتب الجمل التالية وفقاً لما جاء في النص السابق:
- □ فر اللص خائفاً مزعوجاً .
- □ فرآه الكلب فأخذ ينبح نباحاً شديداً.
- □ فاستيقظ أهل البيت.
- □ دخل اللص منزلاً ليسرق ما فيه.
- □ وكان الوقت ليلاً.

اختبار مهارات القراءة الصامتة النموذج الثالث

اقرأ القصة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها :

شعر الأسد بغيظ شديد من بني آدم بعد أن سمع بقضائه على أسد آخر هاجم القرية؛ فتوعد أول بني آدم يقابله بالويل، وبينما يسير الأسد في الغابة إذ قابل رجلاً عجوزًا ؛ فأوقفه وقال له في غلظة : هل أنت ابن آدم؟ رد العجوز قائلاً : أنا إنسان يا مولاي! هدأت ثورة الأسد وقال: فعلاً لست ابن آدم! ؛ فشكلك يوحي بالضعف ، ثم قال للرجل : هل رأيت ابن آدم ؟ قال العجوز: من بعيد يا مولاي وله قوة شديدة؛ فبدت على الأسد علامات الخوف ، وقال: وما صنعتك ؟ قال العجوز: أنا نجار أصنع البيوت لتحمي الخلق من الأشرار. فكر الأسد وقال: اصنع لي بيتًا يحميني، ابتسم ابن آدم قائلاً: سمعًا وطاعة يا مولاي، وبينما العجوز يصنع القفص، ابتسم الأسد وقال في نفسه: إن وقت غدائي قد حان وسوف أفترسك أيها العجوز بعد أن تصنع البيت، وبعد أن انتهى العجوز من صنع القفص، حرص أن يصنع له بابًا قويًا، ثم قال للأسد: لقد انتهيت يا مولاي، تفضل ادخل لنرى هل يناسبك مقاس البيت أم لا ؟ دخل الأسد القفص, قفل النجار العجوز القفص على الأسد, ثم قال له: كيف ستنتقم مني الآن؟ فأنا قد تغلبت على قوتك بفكري وعقلي.

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- المعنى المناسب لكلمة (**غلظة**), هو:
أ- خضوع
ب- سرور
ج- شدة وبأس
د- خوف

ت- المعنى المضاد لكلمة (**الأشرار**), هو:
أ- الأبطال
ب- الأخيار
ج- الجبناءً
د- الضعفاء

2- العنوان المناسب للنص السابق, هو:
أ- ذكاء الأسد.
ب- شجاعة الأسد.
ج- حكمة الأسد.
د- نعمة العقل.

3- المعنى الذي جاء في النص السابق هو:
أ- افترس الأسد العجوز النجار.
ب- هرب الأسد من العجوز النجار .
ج- أدخل العجوز النجار الأسد داخل القفص
د- استطاع الأسد خداع العجوز النجار.

4- رتب الكلمات التالية مكونا جملة مفيدة لها معنى:
(البيئة – من – حافظ – التلوث – على)

....
......

5- رتب الجمل التالية وفقاً لما جاء في النص السابق:
- ☐ فأنا قد تغلبت على قوتك بفكري وعقلي .
- ☐ دخل الأسد القفص.
- ☐ ثم قال له: كيف ستنتقم مني الآن ؟
- ☐ قفل النجار العجوز القفص على الأسد.

بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات القراءة الجهرية

ورقة تعليمات بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات القراءة الجهرية

زميلي المعلم .... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء قراءة تعليمات بطاقة الملاحظة بعناية، حتى تتمكن من قياس مهارات التلميذ في القراءة الجهرية بدقة وبشكل صحيح؛ للحصول على تقديرات دقيقة للتلاميذ, مع وافر الشكر والتقدير .

تعليمات بطاقة الملاحظة:

اقرأ التعليمات بعناية قبل أن تبدأ بعملية الملاحظة:

يتضمن نص القراءة الجهرية هذا المهارات المنوي ملاحظة أداء التلميذ فيها .

1. يعطى نص القراءة الجهرية للتلميذ .
2. يعطى التلميذ خمسة دقائق على الأكثر لقراءة نص القراءة الجهرية .
3. يضع الملاحظ علامة معينة على الخطأ الذي وقع به التلميذ ويكون ذلك على النص مباشرة ببطاقة الملاحظة بين يديه .
4. بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة النص قراءة جهرية يرصد الملاحظ مستوى الأداء في الجدول المخصص لذلك مقابل كل مهارة من المهارات الواردة فيه .
5. يعطى التلميذ مستوى أداء عالٍ جداً على المهارة موضوع القياس عند عدم تسجيل أي خطأ فيها أو عند تسجيل خطأ واحد على الأكثر .
6. يعطى التلميذ مستوى أداء عالٍ على المهارة موضوع القياس عند تسجيل خطأين على الأكثر.
7. يعطى التلميذ مستوى أداء متوسط على المهارة موضوع القياس عند تسجيل ثلاثة أخطاء على الأكثر.
8. يعطى التلميذ مستوى أداء ضعيف على المهارة موضوع القياس عند تسجيل أربعة أخطاء على الأكثر.
9. يعطى التلميذ مستوى أداء ضعيف جداً على المهارة موضوع القياس عند تسجيل خمسة أخطاء فأكثر.

ملاحظة : ينبغي ملاحظة أداء التلميذ من خلال ثلاث ملاحظات متفرقة, ويتم حساب درجة التلميذ من خلال حساب متوسطات الملاحظات الثلاث. أو أن تتم الملاحظة من قبل ملاحظين اثنين ويتم أخذ المتوسط.

الباحث: عبد الحميد حسن طلافحه

E-Mail : abed_hameed@yahoo.com

محمول: 0595978797

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

اسم التلميذ	
الصف	الثالث الابتدائي الفصل ( )
المدرسة	

2- نص القراءة الجهرية الخاص بالملاحظ

اقرأ النص الآتي قراءة جهرية صحيحة :

اللَّهُ يرَانَا

قَالَتِ الأُمُّ : هَيَّا يَا ابنَتِي أعدِّي هذا اللَّبَنَ، وَاخْلِطِيهِ بِالْمَاءِ، وَخُذِيهِ إِلَى السُّوقِ لنَبِيعَهُ بِرِبْحٍ سَخِيٍّ. قَالَتِ الْبِنْتُ: لكن يا أُمِّي، إِنَّ الإِسْلاَمَ حَرَّمَ الْغِشَّ، وقالوا: الْخَلِيفَةَ عَمْرو لاَ يَقْبَلُ مِنْ أَحَدٍ غِشًّا أبداً .

قَالَتِ الأُمُّ : تَقصدينَ الخَليفَةَ عُمَرَ .

قَالَتِ الْبِنْتُ : نعم, هذا ما أقصِدهُ .

قَالَتِ الأُمُّ : وَأَيْنَ هُوَ حَتَّى يرَانَا ؟ فهوَ عبدٌ من عبادِ الرَّحمنِ.

قَالَتِ الْبِنْتُ : إِذَا لَمْ يَكُنْ عُمَرُ يرَانَا فَاللَّهُ يرَانَا, وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ.

بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي

م	مهارات القراءة الجهرية	مستوى الأداء				
		عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
1	قراءة الكلمات الثلاثية والرباعية قراءة سريعة دون تهجئة.					
2	التفريق في النطق بين أصوات الحركات القصيرة, والحركات الطويلة.					
3	التفريق نطقاً بين الأصوات المتشابهة في الكلمات, مثل:الدال الضاد, والظاء, السين والثاء والصاد, القاف والكاف...					
4	التمييز نطقاً بين اللامين الشمسية والقمرية في كلمات مفرقة.					
5	القدرة على قراءة الكلمات المنونة والكلمات التي بها حروف مشددة نطقاً صحيحاً.					
6	القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب وتنطق,والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب – قراءة صحيحة.					

ملاحظة : ينبغي تقييم التلميذ من خلال ثلاث ملاحظات متفرقة,ويتم حساب درجة التلميذ من خلال حساب متوسطات الملاحظات الثلاث. أو أن تتم الملاحظة من قبل ملاحظين اثنين ويتم أخذ المتوسط.

اختبار مهارات القراءة الجهرية

اقرأ النص الآتي قراءة جهرية صحيحة :

اللَّهُ يَرَانَا

قَالَتِ الأُمُّ : هَيَّا يَا ابنَتِي أعدِّي هذا اللَّبَنَ، وَاخلِطِيهِ بِالْمَاءِ، وَخُذِيهِ إِلَى السُّوقِ لِنَبِيعَهُ بِرِبْحٍ سَخِيٍّ. قَالَتِ الْبِنْتُ: لكن يا أُمِّي، إِنَّ الإِسْلاَمَ حَرَّمَ الْغِشَّ، وقالوا: الْخَلِيفَةَ عَمْرو لاَ يَقْبَلُ مِنْ أَحَدٍ غِشًّا أبداً .

قَالَتِ الأُمُّ : تَقصدينَ الخَليفَةَ عُمَرَ .

قَالَتِ الْبِنْتُ : نعم, هذا ما أقصِدهُ .

قَالَتِ الأُمُّ : وَأَيْنَ هُوَ حَتَّى يَرَانَا ؟ فهوَ عبدٌ من عبادِ الرَّحمنِ.

قَالَتِ الْبِنْتُ : إِذَا لَمْ يَكُنْ عُمَرُ يَرَانَا فَاللَّهُ يَرَانَا, وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ.

ملحق (4)

الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة بصورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / الأستاذ ... حفظه الله,

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول **(بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية)** وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة بجامعة عمان العربية للدراسات العليا .

ونظراً لحاجة الدراسة إلى إعداد اختبارين تحصيليين أحدهما لقياس مهارات القراءة (الصامتة والجهرية) والثاني لقياس مهارات الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية (طلبة الصف الثالث الابتدائي), ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال, فإن الباحث يتشرف باختياركم محكماً لهذين الاختبارين والاسترشاد برأيكم السديد في إجراء التعديل المباشر على متن الاختبارين التحصيليين في الآتي:-

- صياغة السؤال ومدى مناسبته لقياس المهارة .
- مدى ملاءمة صياغة الفقرات.
- التعديل، الحذف، إضافة ما ترونه مناسباً لتحقيق الهدف المرجو من الدراسة.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث : عبد الحميد طلافحه

E-Mail abed_hameed@yahoo.com

جوال: (0595978797)

اختبار مهارات الكتابة بصورته الأولية

ورقة تعليمات اختبار مهارات الكتابة

زميلي المعلم ....حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء قراءة تعليمات اختبار مهارات الكتابة بعناية. ثم تطبيقه للحصول على تقديرات حقيقية, شاكرا لكم ومقدر.

تعليمات اختبار مهارات الكتابة:

1. توزع أوراق اختبار مهارات الكتابة على التلاميذ ويطلب إليهم كتابة البيانات على ورقة الغلاف.
2. يعطى الطلبة نص الإملاء المنظور لمدة لا تزيد عن خمسة دقائق, ثم يطلب من التلاميذ كتابة وإملاء النص في المربع المخصص لذلك (الفقرة الثانية) من فقرات اختبار مهارات الكتابة.
3. يعطى التلاميذ خمسة عشر دقيقة على الأكثر للإجابة عن بقية فقرات الاختبار.

الباحث: عبد الحميد حسن طلافحة

E-Mail: abed_hameed@yahoo.com

محمول: 0595978797

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

اختبار مهارات الكتابة

الاسم	....	الصف	....
المدرسة	....	الفصل	....
اليوم	....	التاريخ	....

1- أكتب ما يلي بخط واضح وجميل :

جابر تلميذ نجيب يكتب واجبه بخط جميل .

....

2- أكتب نص الاملاء المنظور في المربع المخصص التالي:

حكى عمرو لرفاقه عن مدينة الرياض فقال : الرياض مدينة كبرى ، تقع على مساحة رحبة من الأرض, يوجد بها حي الروابي الذي مبانيه جميلة, وشوارعه طويلة وعريضة وفيه جسور كثيرة, وهذه المدينة يوجد بها كذلك الوزارات والسفارات والمؤسسات الكبرى والفنادق

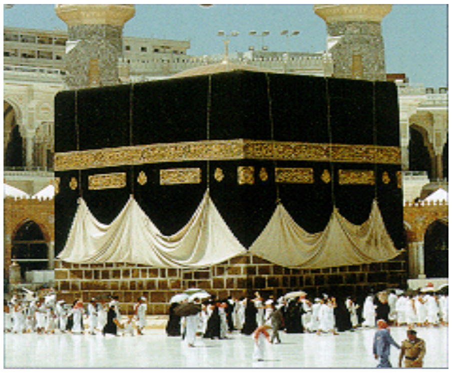
والحركة التجارية. قال أحد الزملاء: تعالوا نزور المدينة كي تســتمتعوا وتشاهدوا جمالها .

....
....
....
....
....
....
....
....
....

3-إملأ البطاقة الآتية :

الاسم		**العمر**	
المدرسة		**الفصل**	
الدولة		**المدينة**	
الشارع		**الحي**	

4- عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة مفيدة :



....



....

....

5- أكتب في ثلاثة أسطر ماذا تفعل منذ أن تقوم من النوم في الصباح حتى تعود للنوم في المساء:



....

....

....

ملحق (5)

أسماء المحكمين على الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة و الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة

الترتيب	اسم المحكم	الرتبة والتخصص	المؤسسة
1	حسين إبراهيم محمد	أستاذ مساعد ـ النحو وعلم اللغة .	جامعة الملك سعود
2	حكمت فوابتة	معلم تربية خاصة	مدارس المملكة
3	عادل السيد محمد سرايا	أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم تصميم تعليم وتدريب	جامعة الملك سعود
4	عبدالحافظ محمد جابر سلامه	أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم	جامعة الملك سعود
5	فارس عادل خصاونة	معلم الصف الثالث الابتدائي – تقنيات التعليم	مدارس منارات الرياض
6	فهد ناصر سند السند	مشرف تربوي – صعوبات تعلم	الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
7	محمد السيد سلامه نصر	أستاذ مساعد الأدب والنقد	جامعة الملك سعود
8	مختار عبد الخالق عطية	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .	جامعة الملك سعود
9	وائل العمري	مشرف غرفة مصادر – صعوبات تعلم	مدارس منارات الرياض
10	وحيد السيد حافظ	أستاذ مشارك – مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للفئات الخاصة .	جامعة الملك سعود

ملحق (6)

الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

ورقة تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة في النماذج الثلاثة الأولى

زميلي المعلم .... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء قراءة تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة للنماذج الثلاثة الأولى بعناية؛ ثم تطبيق هذا الاختبار للحصول على نتائج دقيقة, مع وافر الشكر والتقدير .

تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة:

1- يشتمل اختبار القراءة الصامتة على ثلاثة نماذج لقياس مهارات القراءة الصامتة عند التلميذ في ثلاثة مواقف مختلفة موزعة على ثلاث جلسات .

2- الجلسة الأولى: توزع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النموذج الأول على التلاميذ ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها خمس عشرة دقيقة .

3- الجلسة الثانية: توزع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النموذج الثاني على التلاميذ ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها عشرون دقيقة .

4- الجلسة الثالثة: توزع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النموذج الثالث على التلاميذ ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها خمس وعشرون دقيقة .

الباحث: عبد الحميد حسن طلافحه

E-Mail : abed_hameed@yahoo.com

محمول: 0595978797

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

أولاً: مهارات القراءة الصامتة

1- مهارات القراءة الصامتة في النموذج الأول

زميلي المعلم .... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء قراءة تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة للنماذج الثلاثة الأولى بعناية؛ ثم تطبيق هذا الاختبار للحصول على نتائج دقيقة, مع وافر الشكر والتقدير .

تعليمات اختبار مهارات القراءة الصامتة:

1) يشتمل اختبار القراءة الصامتة على ثلاثة نماذج لقياس مهارات القراءة الصامتة عند الطالب في ثلاثة مواقف مختلفة موزعة على ثلاث جلسات .
2) الجلسة الأولى: توزع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النموذج الأول على التلاميذ ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها خمس عشرة دقيقة .
3) الجلسة الثانية: توزع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النموذج الثاني على التلاميذ ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها عشرون دقيقة .
4) الجلسة الثالثة: توزع أوراق اختبار القراءة الصامتة في النموذج الثالث على التلاميذ ويطلب منهم قراءة النص قراءة صامتة والإجابة عن الأسئلة التي تليه في مدة أقصاها خمس وعشرون دقيقة .

الباحث: عبد الحميد حسن طلافحه

E-Mail : abed_hameed@yahoo.com

محمول: 0595978797

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

اختبار مهارات القراءة الصامتة النموذج الأول

النموذج الأول

اقرأ ثم أجب:

زمن قراءة النص والإجابة 15 دقيقة

دخل اللصُ منزلاً ليسرقَ ما فيه, وكان الوقت ليلاً,فرآه الكلب فأخذ ينبح نباحاً شديداً, فاستيقظ أهل البيت, وفر اللص خائفاً مزعوجاً .

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- المعنى المناسب لكلمة (فرَ), هو:
أ- هرب .
ب- وقف .
ج- قام .
د- هجم .

2- المعنى المضاد لكلمة (خائفاً), هو:
أ- مزعوجاً .
ب- مسروراً .
ج- ذليلاً .
د- شجاعاً .

3- العنوان المناسب للنص السابق, هو:
أ- اللص والكلب.
ب- اللص الشجاع.
ج- نباح الكلب.
د- اللص المزعوج.

4- المعنى الذي جاء في النص السابق هو:
أ- سرق اللص البيت.
ب- فر اللص خائفاً مزعوجاً .
ج- ساعد الكلب اللص .
د- فر اللص قوياً شجاعاً.

5- رتب الكلمات التالية مكونا جملة مفيدة لها معنى:
(كثيرة – نعماً – الله – لنا – وهب)

....

6- رتب الجمل التالية وفقاً لما جاء في النص السابق:
- ☐ فر اللص خائفاً مزعوجاً .
- ☐ فرآه الكلب فأخذ ينبح نباحاً شديداً.
- ☐ فاستيقظ أهل البيت.
- ☐ دخل اللص منزلاً ليسرق ما فيه.
- ☐ وكان الوقت ليلاً.

النموذج الثاني

زمن قراءة النص و الإجابة 20 دقيقة

اقرأ ثم أجب:

كان دبٌ صغير يعيش في الغابة,خرج الدب ذات يوم ليبحث عن طعام شهي, رأى الدب شجرة فيها ثقب يدخل النحل فيه ويخرج منه, وكان يقف على الثقب نحلتان تحرسان المدخل, ويقف خلفهما عدد من النحل يهاجمون كل من يحاول الاقتراب من العسل . حاول الدب إدخال رأسه داخل الثقب ليأكل العسل, لكن النحل هاجمه بكل قوة ,ففر هارباً.

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- المعنى المناسب لكلمة (شهي), هو:
أ- جميل
ب- لذيذ
ج- كثير
د- وفير

2- المعنى المضاد لكلمة (الاقتراب), هو:
أ- الجلوس
ب- الإقبال
ج- الابتعاد
د- الرجوع

3- العنوان المناسب للنص السابق, هو:
أ- الدب والعسل.
ب- الدب الصغير.
ج- العسل مفيد.
د- النحل والعسل.

4- المعنى الذي جاء في النص السابق هو:

أ- أكل الدب الصغير العسل الشهي.

ب- وقفت النحلتان فوق الشجرة .

ج- خرج الصياد إلى الغابة.

د- هاجم النحل الدب بكل قوة.

5- رتب الكلمات التالية مكونا جملة مفيدة لها معنى:

(الأسد- الغابة- جرى- الغزالة- وراء- في)

....

6- رتب الجمل التالية وفقاً لما جاء في النص السابق:

- ☐ فر الدب هارباً من النحل.
- ☐ رأى الدب شجرة فيها ثقب يقف عليه نحلتان.
- ☐ كان دب صغير يعيش في الغابة.
- ☐ هاجم النحل الدب بكل قوة.
- ☐ حاول الدب إدخال رأسه في الثقب ليأكل العسل.

النموذج الثالث

اقرأ القصة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها : زمن قراءة النص و الإجابة 25 دقيقة

شعر الأسد بغيظ شديد من بني آدم بعد أن سمع بقضائه على أسد آخر هاجم القرية؛ فتوعد أول بني آدم يقابله بالويل، وبينما يسير الأسد في الغابة إذ قابل رجلاً عجوزًا ؛ فأوقفه وقال له في غلظة : هل أنت ابن آدم؟ رد العجوز قائلاً : أنا إنسان يا مولاي! هدأت ثورة الأسد وقال: فعلاً لست ابن آدم! ؛ فشكلك يوحي بالضعف ، ثم قال للرجل : هل رأيت ابن آدم ؟ قال العجوز: من بعيد يا مولاي وله قوة شديدة؛ فبدت على الأسد علامات الخوف ، وقال: وما صنعتك ؟ قال العجوز: أنا نجار أصنع البيوت لتحمي الخلق من الأشرار. فكر الأسد وقال: اصنع لي بيتًا يحميني، ابتسم ابن آدم قائلاً: سمعًا وطاعة يا مولاي، وبينما العجوز يصنع القفص، ابتسم الأسد وقال في نفسه: إن وقت غدائي قد حان وسوف أفترسك أيها العجوز بعد أن تصنع البيت، وبعد أن انتهى العجوز من صنع القفص، حرص أن يصنع له بابًا قويًا، ثم قال للأسد: لقد انتهيت يا مولاي، تفضل ادخل لنرى هل يناسبك مقاس البيت أم لا ؟ دخل الأسد القفص, قفل النجار العجوز القفص على الأسد, ثم قال له: كيف ستنتقم مني الآن؟ فأنا قد تغلبت على قوتك بفكري وعقلي.

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- المعنى المناسب لكلمة (**غلظة**), هو:
أ- خضوع
ب- سرور
ج- شدة وبأس
د- خوف

2- المعنى المضاد لكلمة (**الأشرار**), هو:
أ- الأبطال
ب- الأخيار
ج- الجبناءً
د- الضعفاء

3- العنوان المناسب للنص السابق, هو:
أ- ذكاء الأسد.
ب- شجاعة الأسد.
ج- حكمة الأسد.
د- نعمة العقل.

4- المعنى الذي جاء في النص السابق هو:
أ- افترس الأسد العجوز النجار.
ب- هرب الأسد من العجوز النجار .
ج- أدخل العجوز النجار الأسد داخل القفص
د- استطاع الأسد خداع العجوز النجار.

5- رتب الكلمات التالية مكونا جملة مفيدة لها معنى:
(البيئة – من – حافظ – التلوث – على)

....

6- رتب الجمل التالية وفقاً لما جاء في النص السابق:

☐ فأنا قد تغلبت على قوتك بفكري وعقلي .
☐ دخل الأسد القفص.
☐ ثم قال له: كيف ستنتقم مني الآن ؟
☐ قفل النجار العجوز القفص على الأسد.

ورقة تعليمات بطاقة الملاحظة الخاصة بقياس مهارات القراءة الجهرية

زميلي المعلم .... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء قراءة تعليمات بطاقة الملاحظة بعناية، حتى تتمكن من قياس مهارات التلميذ في القراءة الجهرية بدقة وبشكل صحيح؛ للحصول على تقديرات دقيقة للتلاميذ, مع وافر الشكر والتقدير .

تعليمات بطاقة الملاحظة:

<u>اقرأ التعليمات بعناية قبل أن تبدأ بعملية الملاحظة:</u>

1- يتضمن نص القراءة الجهرية هذا المهارات المراد ملاحظة أداء التلميذ فيها .

2- يعطى نص القراءة الجهرية للتلميذ .

3- يعطى التلميذ خمسة دقائق على الأكثر لقراءة نص القراءة الجهرية .

4- يضع الملاحظ علامة معينة على الخطأ الذي وقع به التلميذ ويكون ذلك على النص مباشرة ببطاقة الملاحظة بين يديه .

5- بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة النص قراءة جهرية يرصد الملاحظ مستوى الأداء في الجدول المخصص لذلك مقابل كل مهارة من المهارات الواردة فيه .

6- يعطى التلميذ مستوى أداء عالٍ جداً على المهارة موضوع القياس عند عدم تسجيل أي خطأ فيها أو عند تسجيل خطأ واحد على الأكثر .

7- يعطى التلميذ مستوى أداء عالٍ على المهارة موضوع القياس عند تسجيل ثلاثة أخطاء على الأكثر .

8- يعطى التلميذ مستوى أداء متوسط على المهارة موضوع القياس عند تسجيل خمسة أخطاء على الأكثر .

9- يعطى التلميذ مستوى أداء ضعيف على المهارة موضوع القياس عند تسجيل سبعة أخطاء على الأكثر .

10- يعطى التلميذ مستوى أداء ضعيف جداً على المهارة موضوع القياس عند تسجيل أكثر من سبعة أخطاء .

ملاحظة : ينبغي ملاحظة أداء التلميذ من خلال ثلاث ملاحظات متفرقة, ويتم حساب درجة التلميذ من خلال حساب متوسطات الملاحظات الثلاث. أو أن تتم الملاحظة من قبل ملاحظين اثنين ويتم أخذ المتوسط.

الباحث: عبد الحميد حسن طلافحه

E-Mail : abed_hameed@yahoo.com

محمول: 0595978797

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

مهارات القراءة الجهرية

اقرأ النص الآتي قراءة جهرية صحيحة :

نص القراءة الجهرية

اللَّهُ يرَانَا

قَالَتِ الأُمُّ : هَيَّا يَا ابِنْتِي أعدِّي هذا اللَّبَنَ، وَاخْلِطِيهِ بِالْمَاءِ، وَخُذِيهِ إِلَى السُّوقِ لِنَبِيعَهُ بِرِبْحٍ سَخِيٍّ قَالَتِ الْبِنْتُ: لكن يا أُمِّي، إِنَّ الإِسْلاَمَ حَرَّمَ الْغِشَّ، وقالوا: الْخَلِيفَةَ عُمَرو لاَ يَقْبَلُ مِنْ أَحَدٍ غِشًّا أبداً .

قَالَتِ الأُمُّ : تقصدين الخليفة عمر .

قَالَتِ الْبِنْتُ : نعم هذا ما أقصده .

قَالَتِ الأُمُّ : وَأَيْنَ هُوَ حَتَّى يرَانَا ؟ فهوَ عبدٌ من عباد الرَحمن .

قَالَتِ الْبِنْتُ : إِذَا لَمْ يكُنْ عُمَرُ يرَانَا فَاللَّهُ يرَانَا وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ.

بطاقة ملاحظة

اسم الطالب	
الصف	الثالث الابتدائي الفصل ( )
المدرسة	

اقرأ النص الآتي قراءة جهرية صحيحة :

اللَّهُ يَرَانَا

قَالَتِ الأُمُّ : هَيَّا يَا ابِنْتِي أعدِّي هذا اللَّبَنَ، وَاخْلِطِيهِ بِالْمَاءِ، وَخُذِيهِ إِلَى السُّوقِ لِنَبِيعَهُ بِرِبْحٍ سَخِيٍّ. قَالَتِ الْبِنْتُ: لكن يا أُمِّي، إِنَّ الإِسْلاَمَ حَرَّمَ الْغِشَّ، وقالوا: الْخَلِيفَةَ عَمْرو لاَ يَقْبَلُ مِنْ أَحَدٍ غِشًّا أبداً .

قَالَتِ الأُمُّ : تَقصدينَ الخَليفَةَ عُمَرَ .

قَالَتِ الْبِنْتُ : نعم, هذا ما أقصِدهُ .

قَالَتِ الأُمُّ : وَأَيْنَ هُوَ حَتَّى يَرَانَا ؟ فهوَ عبدٌ من عبادِ الرَّحمنِ.

قَالَتِ الْبِنْتُ : إِذَا لَمْ يَكُنْ عُمَرُ يَرَانَا فَاللَّهُ يَرَانَا, وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ.

بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة الجهرية لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي

م	مهارات القراءة الجهرية	مستوى الأداء				
		عالٍ جداً	عالٍ	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
1	قراءة الكلمات قراءة صحيحة دون تهجئة.					
2	التفريق في النطق بين أصوات الحركات القصيرة, والحركات الطويلة.					
3	التفريق نطقاً بين الأصوات المتشابهة في الكلمات, مثل:الدال الضاد, والظاء, السين والثاء والصاد, القاف والكاف...					
4	التمييز نطقاً بين اللامين الشمسية والقمرية في كلمات مفرقة.					
5	القدرة على قراءة الكلمات المنونة والكلمات التي بها حروف مشددة نطقاً صحيحاً.					
6	القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب وتنطق,والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب – قراءة صحيحة.					

ملاحظة : ينبغي تقييم الطالب من خلال ثلاث ملاحظات متفرقة, ويتم حساب درجة الطالب من خلال حساب متوسطات الملاحظات الثلاث. أو أن تتم الملاحظة من قبل ملاحظين اثنين ويتم أخذ المتوسط.

ملحق (7)

الاختبار التحصيلي في مهارات الكتابة بصورته النهائية

ورقة تعليمات اختبار مهارات الكتابة

زميلي المعلم .... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء قراءة تعليمات اختبار مهارات الكتابة بعناية, ثم تطبيقه للحصول على تقديرات حقيقية, شاكراً لكم ومقدر.

تعليمات اختبار مهارات الكتابة:

1- توزع أوراق اختبار مهارات الكتابة على التلاميذ ويطلب منهم كتابة البيانات على ورقة الغلاف في مدة أقصاها خمس دقائق.

2- يعطى التلاميذ نص الإملاء المنظور لمدة لا تزيد عن عشرة دقائق, ثم يطلب من التلاميذ كتابة وإملاء النص في المربع المخصص لذلك (الفقرة الثانية) من فقرات اختبار مهارات الكتابة على ألا يستغرق زمن إملاء التلميذ للنص خمس عشرة دقيقة.

3- يعطى التلاميذ خمس عشرة دقيقة على الأكثر للإجابة عن بقية فقرات الاختبار.

الباحث: عبد الحميد حسن طلافحه

E-Mail : abed_hameed@yahoo.com

جوال: 0595978797

شاكراً ومقدراً لكم حسن تعاونكم

اختبار مهارات الكتابة

الاسم	....	الصف	....
المدرسة	....	الفصل	....
اليوم	....	التاريخ	....

3- أكتب ما يلي بخط واضح وجميل :

جابر تلميذ نجيب يكتب واجبه بخط جميل .

....

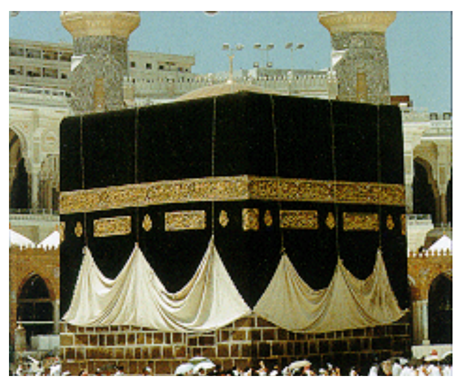
4- أكتب نص الإملاء المنظور في المربع المخصص التالي:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

5- املأ البطاقة الآتية :

الاسم	....	العمر	....
المدرسة	....	الفصل	....
الدولة	....	المدينة	....
الشارع	....	الحي	....

6- عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة مفيدة :



....



....



....

7- أكتب في ثلاثة أسطر ماذا تفعل منذ أن تقوم من النوم في الصباح حتى تعود للنوم في المساء:

....

....

....

تابع اختبار مهارات الكتابة

نص الإملاء المنظور:

حكىْ عَمْرو لِرِفَاقِهِ عَنْ مَدينَةِ الرِّياضِ فَقَالَ : الرِّياضُ مَدِيْنَةٌ كُبْرىْ ، تَقَعُ عَلىْ مَساحَةٍ رَحْبَةٍ مِنَ الأَرْضِ, يُوْجَدُ بِها حَيٌّ الرَّوَابِيٌّ الَّذيْ مَبانيهِ جَمِيْلَةٌ, وَشوارِعُهُ طَوِيْلَةٌ وَعرِيْضَةٌ وَفيْهِ جُسوْرٌ كَثيْرَةٌ, وَهذِهِ الْمَدِيْنَةُ يُوْجَدُ بِها كَذلِكَ الْوَزاراتُ وَالسَّفاراتُ وَالْمُؤَسَسَاْتُ الْكُبْرىْ وَالْفَنَاْدِقُ وَالْحَرَكَةُ التِّجاْرِيَةُ. قَاْلَ أَحَدُ الزُّملاْءِ: تَعَالوا نَزُوْرُ الْمَدِيْنَةَ كَيْ تَسْتَمْتِعوا وَتُشاْهِدوا جَمالَها .

ملحق (8)

تحكيم الصورة الأولية من البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم.

سعادة الدكتور / الأستاذ ... حفظه الله؛

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...وبعد؛

فيقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان **(بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية)** وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة بجامعة عمان العربية للدراسات العليا .

ونظراً لحاجة الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي في هذا الموضوع, وبعد استشارة مجموعة من الأساتذة ومعلمي الميدان لتحديد أهم مهارات القراءة والكتابة التي ينبغي تنميتها لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي, والاطلاع على منهاج اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي والدراسات السابقة, والأدبيات التربوية المختلفة في هذا المجال, بنى الباحث الصورة الأولية للبرنامج التعليمي متعدد الوسائط المرفق في الاسطوانة, ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال, فإن الباحث يتشرف باختياركم محكماً لهذه البرنامج والاسترشاد برأيكم السديد في الآتي:-

- ملائمة البرنامج للأهداف التي صمم من أجلها.
- ملائمة البرنامج لخصائص الفئة المستهدفة.
- ملائمة البرنامج للمعايير التربوية والفنية ذات العلاقة.
- مدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث : عبد الحميد طلافحه

E-Mail: abed_hameed@yahoo.com

جوال (0595978797)

ملحق (9)

نماذج من البرنامج التعليمي القائم على الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم.






خروج
القائمة
انقر على المعنى المناسب للكلمة
مرتفع
الخالية من الغيوم
المتفرقة
تجف
تذبل وتيبس
التالي
السابق


التالي
السابق
أضيف (ال) إلى الأسماء التالية ثم أقرؤها بصوت مسموع :
هرم
بيتٌ
كعكعة
....
....
....
خروج
القائمة


التالي
السابق
موز
أناناس
برتقال
قطة
بقرة
حمار
القائمة
خروج


السابق
القائمة
التالي
ي
ب
ت
ث
يقرأ يشوي
باب بنت
تخبز ثعلب
بيت.بيوت
بذر . بذور
طير . طيور
خروج

ملحق (10)

أسماء المحكمين على البرنامج التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لطلبة صعوبات التعلم.

الترتيب	اسم المحكم	الرتبة والتخصص	المؤسسة
1	أحمد محمد سجيع	أستاذ مساعد- علوم الحاسب	جامعة الملك سعود
2	حسين إبراهيم محمد	أستاذ مساعد ـ النحو وعلم اللغة .	جامعة الملك سعود
3	سيد سعد الدين	معيد- هندسة النظم والحاسبات	جامعة الملك سعود
4	عادل السيد محمد سرايا	أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم تصميم تعليم وتدريب	جامعة الملك سعود
5	عبد الحافظ محمد جابر سلامه	أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم	جامعة الملك سعود
6	عميد صالح أحمد غازي	أستاذ مساعد -نمذجة حاسوبية	جامعة الملك سعود
7	فارس عادل خصاونه	معلم الصف الثالث الابتدائي – تقنيات التعليم	مدارس منارات الرياض
8	فهد ناصر سند السند	مشرف تربوي – صعوبات تعلم	الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
9	محمد السيد سلامه نصر	أستاذ مساعد الأدب والنقد	جامعة الملك سعود
10	محمود عبده رحال	أستاذ مشارك- تحليل عددي وبرمجة	جامعة الملك سعود
11	مختار عبد الخالق عطية	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .	جامعة الملك سعود
12	وائل العمري	مشرف غرفة مصادر – صعوبات تعلم	مدارس منارات الرياض
13	وجدي محمد عبد الرحيم الأحمد	معيد- هندسة الحاسب	جامعة الملك سعود
14	وحيد السيد حافظ	أستاذ مشارك – مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للفئات الخاصة .	جامعة الملك سعود
15	وليد أحمد العلي	أستاذ مساعد -علوم تقنية معلوماتية	جامعة الملك سعود

ملحق (11)

خطاب تسهيل مهمة باحث من قبل جامعة عمان العربية للدراسات العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

صاحب السمو الأمير فيصل ابن عبدالله حفظه الله
وزير التربية والتعليم
الرياض– المملكة العربية السعودية

التاريخ:2009/12/19

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب عبد الحميد حسن عبد الحميد طلافحة المسجل في برنامج الدكتوراه تخصص (تربية خاصة) بدراسة حول " بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية" وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق البرنامج التعليمي المحوسب على طلاب المرحلة الإبتدائية في المدارس التابعة لإدارة تعليم الرياض ، وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه ، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،

الرئيس
سعيد التل

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف : ٥٥١٦١٢٤ (٦ ٩٦٢) - فاكس : ٥٥١٦١٠٣ (٦ ٩٦٢) - ص.ب : (٢٢٣٤) رمز بريدي : (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

ملحق (12)

خطاب تسهيل مهمة باحث من قبل وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
بنين
إدارة التخطيط والتطوير

الرقم: ١٦٢٧٠٥
التاريخ: ٣ / ١ / ١٤٣١هـ
المرفقات: ....
الموضوع: ....

بشأن: تسهيل مهمة باحث

المكرم مدير مدارس منارات الرياض الأهلية (الابتدائي) وفقه الله
المكرم مدير مدارس رياض نجد الأهلية (الابتدائي) وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

بناء على تعميم معالي الوزير رقم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات. تقدم إلينا الباحث / عبدالحميد حسن طلافحه (٢١٦٣٥٧٩٣٨٢) - المحاضر بكلية المعلمين بالرياض / جامعة الملك سعود - بطلب إجراء دراسة بعنوان: ((بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية)) وتتطلب الدراسة تطبيق أداة البحث على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة نأمل تسهيل مهمة الباحث، مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.

والله يحفظكم ويرعاكم ،،،،

مساعد المدير العام للشئون التعليمية

د. محمد بن عبدالعزيز السديري

شارع الجامعة – الرياض ١١١٥٨ – تليفون: ٤٧٧٢٥٢٠ – فاكس: ٤٧٦٠١٧١